



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Marcia Araújo Ribeiro Lima

**Desigualdades sociais nas concepções dos professores e estudantes do
PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão
Pernambucano - Campus Petrolina-PE**

São Gonçalo
2013

Marcia Araújo Ribeiro Lima

**Desigualdades sociais nas concepções dos professores e estudantes do PROEJA no
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - Campus
Petrolina-PE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Soares de Alvarenga

São Gonçalo

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

L732 Lima, Marcia Araújo Ribeiro.
TESE Desigualdades sociais nas concepções dos professores e estudantes do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – Campus Petrolina- PE / Marcia Araújo Ribeiro Lima. – 2013. 116f.

Orientadora: Profª Drª Marcia Soares de Alvarenga.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de jovens e adultos - Teses. 2. Desigualdade social – Teses. I. Alvarenga, Marcia Soares de Alvarenga. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 374.7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marcia Araújo Ribeiro Lima

**Desigualdades sociais nas concepções dos professores e estudantes do PROEJA no
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - Campus
Petrolina-PE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre, ao Programa de
Pós-graduação em Processos Formativos e
Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado
do Rio de Janeiro.

Aprovada em 14 de março de 2013.

Orientadora:

Prof.^a Dra. Marcia Soares de Alvarenga

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Jane Paiva

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Edna Castro de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo

São Gonçalo

2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, D. Gilda Maria de Araújo, (in memoria) porque sei que, se ela estivesse presente, estaria ao meu lado, me abençoando pelo alcance deste sonho. Esta dedicatória ocorre também por ela ter sido uma grande referência de luta, de perseverança, fé e busca constante pela realização dos sonhos e planos dos seus filhos para uma sobrevivência melhor neste sistema capitalista selvagem. (Minha mãe faleceu quando completava um mês que eu tinha iniciado os estudos do mestrado).

AGRADECIMENTOS

A Marcia Soares de Alvarenga - minha orientadora amiga com seu semblante calmo, simples e humilde somado às suas orientações competentes e estimulantes. Pelas leituras sugeridas e discussões que fomentaram o desbravamento do campo das desigualdades sociais.

À professora Gláucia Guimarães e Helena Fontoura, pelas aulas discutidas e por sempre me ouvir e me confortar com palavras sábias e encaminhamentos direcionados a minimizar a dor do luto.

Ao grupo de professores e colegas do mestrado, pela preciosa acolhida e também pelo compartilhar dos estudos e experiências durante o período que durou as aulas. Pelas alegrias das aprendizagens adquiridas e sentidas.

Aos professores e alunos do PROEJA no IFSERTÃO-PE, pela acolhida, receptividade e disponibilidade durante as abordagens e entrevistas.

Às professoras Eliene Silva, Maria Nizete, Luzinete e Leopoldina, pelas informações disponibilizadas a respeito do PROEJA no Instituto desde sua implantação em Petrolina-PE.

Às professoras Jane Paiva e Edna Oliveira pelas contribuições avaliativas nas bancas de qualificação e defesa dessa dissertação.

Aos meus amados colegas professoras e professores da Escola de Aplicação em Petrolina-PE, pelo companheirismo e amizade.

Aos colegas da UNEB-CAMPUS III em Juazeiro-BA: Willani, Edmerson, Beatriz, Flávio e Rosângela, pela torcida nas palavras de incentivo e estímulo durante a despedida para o Rio de Janeiro.

A Nivaldo Lima Santos Filho, meu esposo paciente, que muito colaborou na construção deste trabalho.

Aos meus filhos, Marcelle e Álefe Calebe, pelas palavras de alegria e estímulo durante os estudos do curso no enfrentamento da saudade de minha mãe, do luto.

A meu irmão querido, Gilvan Araújo, pelo companheirismo, pela paciência e compreensão no enfrentamento das emoções e atribulações surgidas durante esses dois anos fora de casa.

A Yolanda de Almeida, Soraya Araújo e Luiz Alberto, pelas contribuições com a revisão e tradução dessa dissertação em suas idas e vindas a Petrolina-PE desde a qualificação até defesa.

RESUMO

LIMA, Marcia Araújo Ribeiro. *Desigualdades sociais nas concepções dos professores e estudantes do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - Campus Petrolina-PE*. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada no IFSERTÃO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano a respeito das desigualdades sociais nas concepções dos professores e estudantes do PROEJA. Teve como objetivo analisar e compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa sobre as desigualdades sociais e suas perspectivas de superação, considerando seu histórico e seus aspectos atuais. Foi organizado epistemologicamente numa abordagem de pesquisa qualitativa a partir do ponto de vista metodológico do estudo de caso do tipo descritivo e analítico com entrevistas e análise do documento Base do Programa institucionalizado pelo MEC, buscando identificar as aproximações ou distanciamentos entre as concepções dos entrevistados com a proposta do material institucional no que diz respeito às perspectivas de superação das desigualdades no contexto da EJA. O problema da pesquisa foi formulado mediante o seguinte questionamento: Como as desigualdades sociais se apresentam nas concepções dos professores e estudantes do programa e quais suas perspectivas de superação? Para estudo do problema, procedeu-se à imersão no campo empírico da pesquisa com abordagens e utilização de um roteiro de entrevistas previamente formulado, incluiu-se a leitura flutuante do material coletado e as vozes dos entrevistados foram gravadas, transcritas, lidas e analisadas, buscando a captação do sentido atribuído pelos sujeitos a respeito das desigualdades sociais. Mediante essa trajetória, identificou-se, nas concepções dos sujeitos da pesquisa, que o trabalho se apresenta como centralidade no que se refere às manifestações das desigualdades sociais no contexto da EJA/PROEJA, bem como suas diferentes feições na lógica do sistema capitalista no que se refere a educar para a empregabilidade atendendo às exigências do capital. Assim, considerando que, historicamente, a EJA é uma modalidade de ensino que vem sendo ofertada para sujeitos que tiveram seus percursos escolares interrompidos pela condição de trabalhadores, esse tema se configura como estudo de grande relevância no contexto das políticas de Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.

Palavras-chave: Desigualdades sociais. Políticas. PROEJA. EJA.

ABSTRACT

This work submit for consideration results from a research carried through IFSERTÃO-PERNAMBUCO to find out the social inequalities within the conception of the PROEJA Steachers and students. It had in view to analyze and catch the senses brought about by the subjects of the research focused on social inequalities and how to overcome the perspectives taking into consideration their history and aspects immediate interest. It was accomplished within a epistemological approach to a qualitative research that had its origin in methodological case study, that is, the descriptive and analytic one with interviews and analyze of the document called Program Base established by MEC, searching to identify approaches or dismissals between the interviewers conceptions and the institutional material concerning the perspectives to surpass the social inequalities in the EJA's context. The problem of the research was conceived through the following question: How do the social inequalities come to mind of teachers and students of the program and what are the perspectives to overcome them? For studying the question, they immersed into the empiric field of the research using approaches and an interview guide-book previously formulated, including the floating reading of the collected material and the interviewers voices were recorded, transcribed, read and analyzed, searching, this way, to catch the meaning realized by the subjects concerning the social inequalities. Through this itinerary, they could identify in the conceptions of the research subjects that the work shows up like the centralness of the manifestations of the social inequalities within the context of EJA/PROEJA, as well as their different features according to the capitalist system logic to educate in order to attend employment and demands of capital. Thus, we can say that EJA is historically a way of teaching offered to subjects that had their school trajectory discontinued by their condition of workers. So, we can jump to conclusions and say that this theme shows up like an outstanding study in the context of the policies of Young and Adult Workers Education.

Keywords: Social inequalities. Policies. PROEJA. EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ponte Presidente Dutra vista de Juazeiro-BA.....	46
Mapa 1 - Mapa da região.....	46
Figura 2 - Localização de Petrolina-PE.....	47
Figura 3 - Vista da cidade de Petrolina-PE.....	48
Tabela 1 - Quantidade de alunos matriculados do ano 2004 a 2011 no IF - Sertão PE - PROEJA.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina
CEFET-PE	Centro Federal de Educação Tecnológica Pernambuco
CHESF	Companhia Hidro Elétrica do São Francisco
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CONFINTEA	Conferências Internacionais de Educação de Adultos
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
EAFDABV	Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETFPE	Escola Técnica Federal de Pernambuco
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDSTP	Instituto do Desenvolvimento Social e do Trabalho do Sertão Pernambucano
IF SERTÃO	Instituto Federal do Sertão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PROEJA	Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RIDE	Região Integrada de Desenvolvimento Econômico
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UEP s	Unidades de Ensino e Produção
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF

Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	REVISITANDO O TEMA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NO PENSAMENTO FILOSÓFICO MODERNO	21
1.1	Educação e Desigualdades Sociais na Sociedade Capitalista	28
2	PROPOSTA DO PROEJA: ANOTAÇÕES SOBRE EXCLUSÃO, TRABALHO E DESIGUALDADES SOCIAIS	34
3	O PROEJA NA CIDADE DE PETROLINA-PE NO CONTEXTO DA REGIÃO DO SÃO FRANCISCO: CAMINHOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS DA PESQUISA	45
3.1	Do processo de implantação do PROEJA: indícios de desigualdades?	52
3.2	(Re)fazendo percursos, (re)criando novos olhares: a pesquisa e seus resultados	56
3.3	Desigualdades Sociais nas Concepções dos Professores	60
3.4	Desigualdades Sociais nas Concepções dos Estudantes - primeiros diálogos	67
3.5	Ano de 2012, Retorno ao Campo: novas vozes, novos diálogos, sobre desigualdades	72
3.6	Novos Diálogos, Novas Vozes dos Estudantes sobre Desigualdades	94
4	CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS	106
	REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO

A questão das desigualdades sociais tem sido tema de debates e preocupações no âmbito das políticas educacionais e em especial na Educação de Jovens e Adultos – EJA, considerando que, historicamente, a EJA é oferecida para os sujeitos que tiveram seus percursos escolares iniciados tardiamente pela condição de trabalhadores, percursos esses marcados por diversos processos de desigualdades vividos.

Nesse sentido, tem-se como objeto o PROEJA – Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, buscando analisar as concepções dos professores e estudantes a respeito das desigualdades sociais, considerando seu histórico e seus aspectos atuais.

Nessa realidade, o Brasil se apresenta ainda como um país muito desigual, pois, segundo afirmação da ministra de Desenvolvimento Social Tereza Campelo em entrevista à revista ISTOÉ de 22.02.2012:

[...] ainda existem bolsões de miséria no país, vive em extrema pobreza quem ganha US\$ 1,25 por dia e menos de R\$ 70 por mês. São 16 milhões de brasileiros, 8,5% da população. A pobreza é mais severa no campo e em especial no Nordeste, na região do semiárido. (ISTOÉ, p.33, 22.12.2012.)

Assim, apoiados nas discussões sociológicas sobre desigualdades em Dubet (2001), Castel (1998), Bourdieu (1998, 2010) e nos clássicos da filosofia Hobbes, Locke, Rousseau e Marx, optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa, tendo como *locus* de investigação, o PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Petrolina-PE. A partir de entrevistas, apoiadas por um roteiro de questões, junto a professores e estudantes do PROEJA dos cursos de Edificações, Eletrotécnica, Informática e Análise Documental, tendo como referência o Documento Base do Programa institucionalizado pelo MEC no ano de 2007.

O interesse pelo tema Desigualdades Sociais nas concepções dos Professores e Estudantes do Instituto Federal do Sertão – PE – Campus Petrolina se deu a partir do ingresso em curso de especialização do Instituto no ano de 2010, onde iniciei as primeiras aproximações com o tema mediante estudos e entrevistas com os estudantes e professores do Programa (o que retomei em 2012) e, também, por atuar como professora do núcleo de

Educação de Jovens e Adultos na UNEB – Universidade do Estado da Bahia – Campus III Juazeiro – BA, trabalhando com a disciplina Estágio Curricular no curso de Pedagogia.

Nesta minha inserção profissional, presenciei, constantemente, depoimentos dos alunos relacionados à questão das desigualdades sociais nas classes de EJA do ensino regular e mediante acompanhamento dos alunos nos referidos cursos. Assim, interrogamos se o PROEJA tem repercutido nos resultados esperados, sobretudo, no que diz respeito à redução das desigualdades sociais no contexto dos estudantes matriculados nesse programa.

Com base na vivência profissional e no apoio de literatura específica, como também nas aulas das disciplinas do curso de mestrado em educação, políticas e desigualdades, este trabalho teve como objetivo analisar as concepções dos professores e estudantes a respeito das desigualdades sociais, considerando seu histórico e seus aspectos atuais, tendo como *locus* de investigação o PROEJA do IF SERTÃO-PE Campus Petrolina.

Nesse contexto, pesquisar e compreender como as desigualdades sociais se apresentam nas concepções dos professores e alunos do Programa se configura problemática de grande relevância, considerando como essas vêm sendo percebidas na atualidade no âmbito educacional no contexto do ensino médio integrado com o ensino médio profissional.

Essa relevância é também encontrada na pesquisa dos professores Edna Castro de Oliveira, Antonio Henrique Pinto e Maria José Resende Ferreira realizada juntamente com um grupo de alunos mestrandos e doutorandos da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, que socializa os resultados dos estudos realizados pelo grupo de pesquisadores do Espírito Santo, ao longo de quatro anos (2007-2011), a respeito dos resultados do PROEJA desde sua implantação nas instituições, na formação continuada dos professores, nas práticas de integração curricular, na produção de material didático para educação no campo e, também, na implementação e no acompanhamento da reforma curricular buscando atender às demandas dos estudantes trabalhadores.

Com efeito, o Documento Base¹, que norteia as políticas educacionais do PROEJA apresentado pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura (2007, p. 84), propõe para o trabalho na instituição, a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania.

Partindo dessa reflexão, entende-se que as desigualdades sociais, no contexto das políticas educacionais de jovens e adultos, se relacionam à dívida social que o país tem com

¹ No ano de 2006 foi criada a 1ª versão do Documento Base do Proeja-Ensino Médio. Porém em 2007, essa versão foi atualizada.

os trabalhadores no que diz respeito às oportunidades do ingresso no sistema de educação formal, sobretudo pelas classes trabalhadoras.

Nessa perspectiva, o Parecer CNE/CEB 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, enfatiza as funções reparadora, equalizadora e qualificadora dessa modalidade de ensino. Segundo esse parecer, a EJA possui função reparadora por ser:

[...] não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela realidade ontológica de todo e qualquer ser humano. (Parecer CNE/CEB (11/2000, p. 223).

Focalizando as políticas públicas de EJA nos sistemas de ensino e nos estabelecimentos de ensino que se ocupam da Educação de Jovens e Adultos sob a forma presencial e semipresencial, o parecer justifica essa função reparadora com a seguinte explicação:

Nessa ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (Parecer CNE/CEB (11/2000, p. 221).

Relacionando a proposição da política do Parecer com a política do PROEJA, identifica-se, nesse Programa, a feição da função reparadora, pois a perspectiva determinada no Parecer também é encontrada no Documento Base (2007, p. 11) quando afirma:

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

A esse respeito, Ciavatta e Rummert (2010, p. 471) enfatizam:

A sociedade brasileira tem uma dívida secular para com a população trabalhadora, relegada, desde os primórdios do país, a não receber conhecimentos, senão aqueles que fossem necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos. Mais tarde, com séculos de atraso em relação aos países europeus colonizadores, o ideário educacional necessário à produção capitalista se implantou, de modo escasso e limitado, apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício.

Trazendo essas concepções para a atualidade, veem-se inseridos, nesse contexto, os estudantes do PROEJA, pois são considerados cidadãos que, em períodos anteriores de vida, não tiveram direito à educação e que, no estado brasileiro contemporâneo, é formalizado e

ênfâtizado pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 ao determinar que:

a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho BRASIL. (1988, p. 133).

Assim, a concepção de igualdade determinada pela Constituição está relacionada aos direitos dos cidadãos brasileiros em ter saúde, educação pública, gratuita e de qualidade, moradia digna, trabalho, lazer e participar ativamente dos destinos da sociedade, seja ele pobre, branco, negro, índio, mulher, criança, jovem, adulto, idoso, trabalhador empregado ou desempregado.

Nesse entendimento, Paiva² (12.04.2012) defende que:

[...] igualdade na construção da Constituição passa pelo direito, o que é uma conquista recente de cidadania a Constituição vem afirmar que temos hoje possibilidade de construir mais igualdade porque antes nem isso a gente tinha, estava fora da concepção desse estado liberal e neoliberal.. O que nos torna desiguais é a nossa diversidade pois a ideia de gênero, raça, cor, sexo, idade... tem ajudado a conformar as desigualdades, principalmente do ponto de vista do que foi a educação escolar no nosso país.

Ainda, nessas concepções, a professora ênfatiza que:

[...] as crianças vão à escola, todas passam pela escola e não aprendem, não concluem. Elas vêm a ser os alunos da EJA mais tarde. Esse é um dos aspectos de demonstração de que a nossa diversidade tem nos inferiorizado como cidadãos na sociedade brasileira.

Nesse contexto, a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, no seu artigo 26, estabelece o direito de todos à educação quando afirma:

- 1) Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior está baseada no mérito.
- 2) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Relacionando essas reflexões da educação como direito, considero importante tomar como referência os estudos de Agamben, (2007, p. 65) em Elogio da Profanação em que o autor faz uma importante reflexão a respeito de profanação como a subtração de algo, que é de direito adquirido pelos sujeitos. Nesse sentido, para este estudioso, o sentido de profanar,

² Orientações proferidas pela professora Jane Paiva durante participação como membro de minha banca de qualificação de mestrado na FFP-UERJ São Gonçalo-RJ em 12.04.2012.

na esfera religiosa, significa a prática de:

[...] subtrair coisas sagradas ou religiosas que de algum modo pertenciam aos deuses para ser objeto de uso livre, de comércio dos homens porque não podiam nem ser vendidas nem dadas como fiança nem cedidas em usufruto ou gravadas de servidão.

Mesmo com esse significado, o autor afirma na p. 68 que:

[...] os filósofos não cansam de ficar surpreendidos com o dúplice e contraditório significado que o verbo *profanare* parece ter em latim: por um lado, tornar profano, por outro – em acepção atestada só em poucos casos - sacrificar. Trata-se de uma ambiguidade que parece inerente ao vocabulário do sagrado como tal: o adjetivo[...] Enquanto se referem a um mesmo objeto que deve passar do profano ao sagrado e do sagrado ao profano, tais operações devem prestar contas, cada vez a algo parecido com um resíduo de profanidade em toda coisa consagrada e a uma sobra de sacralidade presente em todo objeto profanado.

Nesse sentido, entende-se que: já que profanar significa, além da prática de subtrair, também sacrificar, relaciono o termo profanação tão provocado e discutido pelo autor, com a problemática das desigualdades tão evidenciadas nas políticas de EJA, pois, considerando que, historicamente, essa modalidade é oferecida para sujeitos que tiveram seus percursos escolares interrompidos sem considerar o referencial de cidadãos trabalhadores, configura-se uma profanação porque, para esses sujeitos, o direito de estudar e trabalhar também é algo sagrado, não no contexto religioso, mas no contexto social, político, educacional, cultural, de cidadania e de sobrevivência no mundo. Segundo as pesquisas do autor (Agamben, 2007, p. 65) “consagrar (*sacrare*) era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano.”

Por isso, entende-se que, se a educação das classes populares deste país fosse consagrada, praticada e referenciada nas políticas legais e educacionais, esse direito não teria saído, durante tantas décadas, da esfera dos direitos humanos conforme enfatiza o autor.

Tomando como fundamentação a teoria de Agamben (p. 85), as desigualdades sociais no contexto das políticas educacionais de jovens e adultos trabalhadores são uma profanação, pois se relacionam à dívida social que o País tem com os excluídos ou incluídos de forma precária nos sistemas de ensino, isso no que diz respeito às oportunidades do ingresso no sistema de educação formal, principalmente por não ter opção entre estudar e trabalhar.

Nesse mesmo estudo, o autor associa as questões da lógica capitalista ao sentido da profanação, e para explicar essa associação, o estudioso usa o termo “religião capitalista.”

Em exercício de pensamento sobre essa associação do autor e os estudos das desigualdades sociais, faço a confluência de que a “religião capitalista” profana o trabalho desses sujeitos estudantes da EJA porque, segundo Agamben (2009, p. 71):

Na esfera do consumo, denominamos a fase extrema do capitalismo que estamos vivendo como espetáculo no qual todas as coisas são exibidas na sua separação de si mesmas[...] Mas isso significa que se tornou impossível profanar (ou pelo menos, exige procedimentos especiais). Se profanar significa restituir ao uso comum o que havia sido separado na esfera do sagrado, a religião capitalista, na sua fase extrema, está voltada para a criação de algo absolutamente Improfanável.

Na afirmação do estudioso, infere-se que o “improfanável” do sistema capitalista é o lucro que ele não pode perder e, por conseguinte, não pode deixar de explorar os trabalhadores porque são eles que garantem a continuidade do “improfanável”, produzindo e consumindo, pois, como defende Zeca Baleiro³ (2011, p. 130) em editorial publicado na revista ISTO É de maio de 2011, “são os pobres que fazem a roda do capital girar. Onde há pobreza há desejo. Onde há desejo há consumo.”

Interpretando a afirmação do artista, entende-se que, quando esse sistema descarta trabalhadores, os exclui de produzir e consumir. Dessa forma, a religião capitalista profana seus direitos de fazer parte no mundo, provocando assim não mais a pobreza, mas a miséria, a desigualdade e várias outras mazelas sociais.

Na afirmação acima, o cantor se refere à sua mudança de concepção a respeito do fim da pobreza, pois, na sua opinião,

[...] o mundo sem pobres é inconcebível, são os pobres que sustentam o capitalismo, não os ricos... rico não consome porque tem um desejo genuíno ou uma necessidade vital. Rico consome pelo glamour, porque quer ser visto com o barco, o carro novo, a casa projetada pelo arquiteto hype... Pobre não. Pobre faz seu “puxadinho”, ergue sua lage e fica feliz da vida, porque ainda que se orgulhe em mostrar pro vizinho não o fez só por isso. Fez porque tinha a real necessidade daquilo. E quem precisa fazer faz. Quem precisa comprar compra. – o capital está nas mãos dos ricos. Mas foi ganho à custa dos pobres, não de outros ricos. (BALEIRO, 2011, p. 130)

Levando em consideração essas reflexões, como restituir aos jovens e adultos trabalhadores os seus direitos de suprir suas necessidades, “profanados” por esse sistema durante as conquistas do seu “improfanável”? Na lógica dessa indagação, entende-se que esse sistema se configura o grande condutor das profanações principalmente na problemática do desemprego.

Ainda nessa concepção de educação como direito igual para todos os cidadãos, o MEC/SECAD, (2008, p. 4) afirma:

³ José Ribamar Coelho Santos, nascido na cidade de Arari-MA em 11 de abril de 1966, mais conhecido como Zeca Baleiro. (apelido que veio do fato de gostar muito de doces e até, por ter comercializado bolos e doces em São Luiz-MA). É cantor, compositor, cronista, e músico brasileiro de MPB. Transferiu-se para São Paulo onde lançou sua carreira. Zeca canta, toca violão e já teve suas composições interpretadas por Simone, Gal Costa, Vange Milliet, Adriana Maciel, Luíza Possi, Rita Ribeiro, Renato Braz e Cláudia Leitte. Em 2011, lançou um livro de crônicas intitulado *Bala na agulha*. Atualmente, além da carreira de músico, é colunista mensal da revista Isto É.

O Ministério da Educação tem como desafios: garantir a EJA como direito, como direito à alfabetização e a continuidade da escolarização em todos os níveis, como respeito à diversidade étnico, racial, cultural e regional e, sem dúvida, como uma das formas de enfrentamento das desigualdades sociais [...] A diversidade brasileira, tanto no que se refere a sua composição quanto as suas demandas por EJA, a pluralidade de sua organização. Neste sentido, a organização brasileira para enfrentar as demandas por EJA, traduz-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, Pelo Plano Nacional de Educação, Pelo Plano de Desenvolvimento da Educação PDE e no avanço do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB, na medida em que as matrículas da EJA são contabilizadas para fins de repasse deste Fundo, definindo não só um novo marco institucional como também um novo patamar para qualificar e ampliar as oportunidades da educação ao longo da vida.

O trecho do documento do MEC no texto preparatório à VI CONFINTEA citado acima, não nos remete somente às questões do direito à educação por parte dos sujeitos da EJA nem somente às questões etárias, mas, primordialmente, às suas especificidades culturais. Pois pode-se considerar que um dos maiores problemas da EJA é essa questão da especificidade cultural, pois, muitas vezes, o sujeito não é considerado enquanto pertencente a certa cultura, a determinado local, a tal classe social, enquanto cidadão.

Para exemplificar essa questão das especificidades culturais, regionais, locais e de classe social, tomamos como referência os estudantes trabalhadores do PROEJA da região do Vale do São Francisco, que tem suas atividades laborais nos perímetros irrigados e na área de sequeiro do semiárido nordestino e, muitas vezes, chegam à escola no período noturno, cansados, fatigados de um dia de trabalho sob o sol escaldante na caatinga e não encontram aulas que tenham em seus conteúdos relações/contextualizações com essas culturas, com suas práticas de agricultores, colhedores de uvas, cozinheiros, criadores de cabra, de vendedores ambulantes, mototaxistas e outras tantas funções do mercado de trabalho formal e informal das cidades de Petrolina-PE e Juazeiro-BA. Ao contrário, as aulas são trabalhadas com objetivos de formação de cursos técnicos quando esses sujeitos são igualados com os demais estudantes dos cursos diurnos ou até dos técnicos e pós-médio noturnos.

Essas práticas educativas distanciadas da diversidade desses trabalhadores ferem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 - LDB quando, em seu inciso VII do artigo 4º, dispõe: “a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos deve ser com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Por isso, defende-se que pensar nos sujeitos da EJA é trabalhar com a diversidade, perspectiva, que é apresentada no texto da VI CONFINTEA “BRASIL” – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida (2008) na seguinte afirmação:

A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades

especiais, indígenas, afro descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar – que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluem a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente.

Compreendendo essa afirmação, reflete-se que a diversidade tem sido a marca da desigualdade em nosso país e que é um desafio a ser superado. À medida que afirma a igualdade de todos como sujeitos de direitos e quebra a ideia de que uns valem mais do que outros, a EJA tem de avançar em busca da concretização de todo esse direito, que se encontra regulamentado e determinado nesses documentos e na Constituição Federativa do Brasil.

Dessa forma, considerar a diversidade desses sujeitos trabalhadores nas práticas educativas de EJA é contribuir para que os mesmos possam ter a liberdade de lutar em busca da concretização dessas políticas como meio de realização de seus desejos, necessidades e expectativas de educação justa e de qualidade como humanização não só de suas vidas, mas também de toda a sociedade.

Nesse sentido, Freire (2002, p. 193) afirma que:

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser.

Diante disso, buscando a elevação da escolaridade dos trabalhadores jovens e adultos já vitimados pelas injustiças políticas e sociais, o Ministério da Educação institucionalizou o PROEJA nos Institutos Federais de Educação Tecnológica para integrar o ensino profissional ao ensino médio da escola básica.

Assim, mediante essa institucionalização e juntamente com o pressuposto do Programa, que é a minimização das desigualdades sociais pela elevação da escolarização de jovens e adultos trabalhadores, deflagram-se como problemática as seguintes questões norteadoras:

Há evidências de que o PROEJA alcança a meta de reparar a dívida social que o país tem com esses cidadãos trabalhadores?

Como as desigualdades sociais se apresentam nas concepções dos professores e estudantes do programa?

Considerando como as desigualdades sociais vêm sendo produzidas historicamente, como estudantes e professores do PROEJA de Petrolina compreendem possibilidades de sua superação?

Assim, esta pesquisa se configura como produção de conhecimento relevante para os estudos que inter-relacionam desigualdades sociais e educação profissional no âmbito do Instituto Federal, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano e também no âmbito das políticas públicas educacionais.

Dessa forma, espero que este trabalho contribua para que os professores e estudantes, gestores públicos, comunidade acadêmica e segmentos diversos da sociedade brasileira analisem os impactos produzidos por uma política pública e suas repercussões para o enfrentamento das desigualdades sociais experimentadas pelos jovens e adultos trabalhadores, bem como compreender as suas visões sobre desigualdades na perspectiva de superação, ampliando suas reflexões e estudos a respeito dessa questão social que permanece como elemento estrutural do Estado brasileiro.

Assim, o presente trabalho foi organizado em três capítulos, dispostos de forma que a dissertação, sua organização escrita e sua marca textual favoreçam a compreensão das informações coletadas, o entendimento do seu entrelaçamento, a compreensão das análises do material empírico estudado e das reflexões e estudos sobre a temática proposta.

Desse modo, o primeiro capítulo apresenta resultados de estudos, reflexões, confluências e exercícios de pensamento construídos após debruçar-me sobre a leitura das obras de Hobbes (2009), Locke (2000), Marx (1982) e Rousseau (1999) a respeito das concepções filosóficas, sociológicas e políticas desses estudiosos, relacionadas às desigualdades sociais no pensamento filosófico moderno.

O segundo capítulo é dedicado à compreensão da proposta do PROEJA no estudo do Documento Base (2007) e às concepções veiculadas nesse documento a respeito de exclusão, trabalho e desigualdades sociais. O texto transmite a compreensão construída acerca das questões: exclusão, trabalho e desigualdades sociais veiculadas no documento juntamente com as concepções de teóricos como: Bourdieu (1998), Frigotto (2002), Gadotti (2004/200), Freire (1992) e outros, como aporte teórico de estudo dessas categorias na realidade da educação no sistema capitalista atual.

O terceiro capítulo trata da contextualização da pesquisa na cidade de Petrolina-Pe, lugar onde os estudantes do PROEJA do IF SERTÃO-PE vivem e atuam como trabalhadores nos diversos segmentos da região do São Francisco.

Esse capítulo apresenta as cidades de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, ambas localizadas às margens do rio São Francisco com seus contextos geopolíticos, seus potenciais culturais, agrícolas, econômico e educacional, juntamente com sua especificidade climática e, mais especificamente, com o papel educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia desde sua instalação na região, seu funcionamento e sua expansão com a abertura das turmas do PROEJA como programa de educação integrada do ensino médio com ensino técnico profissional. Somado a tudo isso, incluem-se reflexões significativas a respeito dessas políticas relacionadas à problemática das desigualdades sociais.

O terceiro capítulo discorre também sobre a metodologia e as questões da pesquisa. Detalha a imersão no campo de estudo, os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados, as abordagens junto aos professores e estudantes do PROEJA no IF SERTÃO-PE e os questionamentos feitos durante as entrevistas, bem como as citações dos teóricos que auxiliaram na revisão bibliográfica para a fundamentação da prática de pesquisa qualitativa e do estudo de caso, ambos referenciais utilizados na trajetória metodológica e no estudo do problema.

Apresenta, também, as primeiras aproximações com o problema da pesquisa no ano 2010 durante curso de Pós-Graduação e a análise das falas dos entrevistados nas primeiras abordagens realizadas junto aos professores e estudantes do PROEJA no IF SERTÃO-PE sobre suas concepções a respeito das desigualdades sociais do contexto do programa, bem como da exploração dessa temática por parte dos professores durante as aulas.

Neste texto, encontra-se também registrado o retorno ao campo de pesquisa no período de 01 de janeiro a 15 de fevereiro de 2012 e as análises das falas dos entrevistados a respeito de suas concepções e perspectivas de superação das desigualdades sociais.

As análises apresentadas neste capítulo foram feitas a partir de novas entrevistas, seguindo um roteiro diferenciado do primeiro em que, além dos questionamentos aplicados em 2010, foram acrescentadas para os estudantes questões a respeito de emprego, desemprego, profissão, salário e tempo passado fora da escola. As entrevistas desse retorno possibilitaram articular e ressignificar o que foi percebido em 2010 com os elementos trazidos nas vozes dos professores e estudantes em 2012.

Portanto, conclui-se, que as desigualdades sociais são muitas. Não podemos enumerá-las porque, a cada momento, essa nova ordem do capitalismo flexível e globalizado produz novas desigualdades, prova disso são as concepções apresentadas pelos professores e estudantes entrevistados no IF SERTÃO-PE e, também, os estudos dos pensadores utilizados como aporte teórico desta pesquisa.

1 REVISITANDO O TEMA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NO PENSAMENTO FILOSÓFICO MODERNO

Este texto é resultado de estudos e reflexões acerca das concepções dos clássicos da política a respeito das desigualdades sociais mediados pelas questões de pesquisa sobre as políticas educacionais do PROEJA e as concepções dos professores e alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – Campus – Petrolina-PE.

Para compreender as concepções desses teóricos acerca das desigualdades, considera-se necessário pontuar suas considerações sobre os homens na busca de criar uma entidade que estabeleça um contrato social capaz de reger as relações que esses desenvolvem com outros homens.

Assim, segundo Hobbes (2009, p.74), todos os homens são iguais, pois a igualdade do homem reside no fato de cada um, por natureza, ter suficiente potencialidade para matar um outro já que a fraqueza pode ser compensada pela astúcia. A igualdade coloca todos os homens na mesma insegurança. Daí a necessidade do Estado para dar alguma segurança ao indivíduo, que se sente ameaçado por todos os seus semelhantes.

A rigor, na teoria desse filósofo, não existe igualdade entre os homens porque não existe espírito de companheirismo nem responsabilidade entre os mesmos. O que os mantém juntos é um interesse comum, como, por exemplo, “algum crime capital, pelo qual todos esperam ser punidos com a morte,” tendo, nesse caso, o direito de se unir, ajudando-se e defendendo-se uns de outros, pois apenas defendem as suas vidas.

Nesse contexto, entende-se que Hobbes, em sua obra *O Leviatã*, preocupava-se com a estrutura política, que tinha o poder de controlar as atitudes dos homens tanto de forma individual quanto coletiva, pois, segundo esse filósofo, *O Leviatã* representa o Estado que, em suas leis, não aceita as questões de “certo” ou “errado”, mas apenas a obediência absoluta, o cego conformismo da sociedade burguesa. E, com essa lei, flui diretamente o poder que ela torna absoluto, passando a representar a necessidade absoluta aos olhos do indivíduo que vive sob ela.

Nesse sentido, segundo Arendt (1978, p. 199):

De acordo com os padrões burgueses, aqueles que são completamente destituídos de sorte e não têm sucesso são automaticamente excluídos da competição, que é a essência da vida da sociedade. A boa sorte é identificada com a honra e a má sorte com a vergonha. Transferindo para o Estado os seus direitos políticos, o indivíduo delega nele também as suas responsabilidades sociais: pede ao Estado que o alivie do ônus de cuidar dos pobres, exatamente como pede proteção contra os criminosos. Não há mais diferença entre mendigo e criminosos, ambos estão fora da sociedade. Os que fracassam perdem a virtude que a civilização clássica lhes legou; os que são infelizes já não podem apelar para a caridade cristã.

Nessa realidade, a autora explica que Hobbes isenta os excluídos da sociedade, os fracassados, os infelizes e os criminosos de qualquer obrigação em relação ao Estado e à sociedade, se o Estado não cuida deles, podem dar rédea solta ao seu desejo de poder e são até aconselhados a tirar vantagem de sua capacidade elementar de matar, restaurando, assim, aquela igualdade natural que a sociedade esconde apenas por uma questão de conveniência. Hobbes prevê e justifica que os proscritos sociais se organizem em bandos de assassinos, como consequência lógica da filosofia moral burguesa.

Nessa teoria, Hobbes (2009, p. 75) parte do princípio de que os homens são egoístas e que o mundo não satisfaz todas as suas necessidades, defendendo, por isso, que no Estado Natural, sem a existência da sociedade civil, há necessariamente competição entre os homens pela riqueza, segurança e glória. A luta que se segue é a guerra de todos contra todos em que, por isso mesmo, não pode haver comércio, indústria ou civilização, e em que a vida do homem é solitária, pobre, suja, brutal e curta. A luta ocorre porque cada homem persegue racionalmente os seus próprios interesses sem que o resultado interesse a alguém.

Com efeito, o autor propõe um contrato social que, segundo ele, é o único meio de levar os indivíduos a buscarem a paz e a aceitarem abandonar a capacidade de atacar os outros, do direito de também atacarem, utilizando a razão para aumentar suas possibilidades de sobrevivência.

Nessa premissa, o filósofo defende que, ao realizar o contrato social, o ideal é estabelecer um mecanismo que o obrigue a ser cumprido, pois, para isso, o poder tem que ser entregue a uma ou a várias pessoas que punam quem quebrar o contrato, ou seja, a essa pessoa ou grupo de pessoas atribui-se o nome de soberano. Pode ser um indivíduo, uma assembleia eleita, ou qualquer outra forma de governo.

Dessa forma, entende-se que, em suas ideias, o autor acredita que os homens só serão iguais totalmente a partir do momento em que um poder soberano é instituído e os mantém em paz mediante a autoridade suficiente para puni-los. Pois, segundo Hobbes (2009, p. 105-6), O Leviatã do título do livro existe quando a justiça passa a ter sentido já que os acordos e as promessas passam a ser obrigatoriamente cumpridos. A partir desse momento, cada membro tem razão suficiente para ser justo, já que o soberano assegura que os que não

cumprirem os acordos serão convenientemente punidos.

Por isso, identificaram-se aqui as ideias liberais relacionadas à igualdade defendidas pelo autor, pois, sendo os homens por natureza iguais, o que vai garantir a paz, a justiça e a união entre os mesmos é exatamente o cumprimento do contrato e a autoridade do poder soberano.

Assim, o contrato segundo Hobbes (2009, p. 100):

[...]é a palavra com que os homens designam a transferência mútua de direitos. Para ele, a transferência mútua de direitos sobre uma coisa é diferente da transferência ou tradição da coisa propriamente dita; a coisa pode ser entregue concomitantemente à translação do direito, como na compra e venda à vista, ou na troca de bens e terras, ou mesmo ser entregue após algum tempo.

Nessa explicação sobre o contrato, Hobbes (2009, p. 101) reforça:

Um dos contratantes pode, por sua vez, entregar o que foi contratado e esperar que o outro cumpra a sua parte num determinado momento posterior, confiando em sua palavra. Nesse caso, o contrato se chama pacto ou convenção. As duas partes podem contratar no presente aquilo será cumprido no futuro, nesse caso, em vista da confiança naquele que deverá cumprir sua parte, sua atitude é chamada de observância da promessa ou fé; a falta de cumprimento (se voluntária) é a chamada violação da fé.

Os sinais de contrato podem ser expressos ou reconhecidos por inferência. Sinais expressos são palavras ditas com o entendimento do que elas significam, e essas palavras podem se referir ao presente ou ao passado como dou, concedo, dei, concedi, quero que isto seja teu, ou ao futuro, como darei, concederei, sendo as palavras relativas ao futuro denominadas promessas.

Entende-se, com isso, que todo contrato é uma translação ou troca mútua de direitos, prática essa que, na tese do autor, ocorre na compra e venda e em outros atos realizados sob contrato; por isso, uma promessa equivale a um pacto, sendo, portanto, obrigatória. É dessa forma que se configura o contrato social nas concepções do teórico.

Então, nesse pensamento político, o autor propõe que:

Se a natureza fez os homens iguais, essa igualdade deve ser reconhecida, e, se os fez desiguais, ainda assim, posto que os homens que se consideram iguais não entram em condição de paz, a não ser quando tratados em termos de igualdade, essa igualdade deve ser admitida. Assim, proponho... que cada homem reconheça os demais como seus iguais por natureza. O desrespeito a esse preceito é orgulho. (Hobbes, 2009, p. 113)

Já nas ideias de Locke (2000, p. 46) sobre o individualismo liberal, a igualdade é mantida pelas leis, pois, segundo o filósofo, se não houver, na fundação de uma república, a constituição de leis que regulamentem as formas de governar, a desigualdade penetrará pelo lado que as leis não tiverem impedido, e a república estará perdida. Para o autor, “sem regras, não se pode governar o mundo, uma vez que o mundo não subsistiria sem elas.”

As ideias de Locke baseiam-se no princípio da “doutrina liberal que não só aceita a sociedade de classes como fornece argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade.” (Cunha, 1975, p. 29)

Nas concepções de Cunha (1975, p. 28), no pensamento liberal, a doutrina liberal tem a função social da autoridade do governo em permitir a cada indivíduo o desenvolvimento de seus talentos, em competição com os demais, ao máximo de sua capacidade. Acredita que os indivíduos têm atributos diversos e que é de acordo com eles que conseguem atingir uma posição vantajosa ou não. Segundo Cunha, Locke demonstra, nessa doutrina, que cuida muito mais de proteger a liberdade e a segurança individual do que promover o progresso social, posto que o progresso individual resultaria em benefício para a sociedade em geral.

Reforçando esse entendimento, Alvarenga (2010, p. 109) afirma que:

Nos escritos de Locke, há uma transformação dos direitos naturais iguais em direitos naturais diferentes. Essa transformação está contida no mesmo Segundo Tratado Sobre o Governo. Nele, o direito natural de propriedade, necessário à conservação da vida, é obtido pelo trabalho. Este é transformado em um direito natural de apropriação ilimitado e, portanto, de propriedade desigual.

O apontamento da autora se refere à perspectiva liberal de cidadania, quando explica que o pensamento liberal de Locke é alicerçado na ideia de que os indivíduos são responsáveis pelas suas existências e emancipação. Entretanto, para que consigam atingir a felicidade plena, é necessário que se associem a outros indivíduos de modo a garantir a preservação própria e a dos bens conquistados por seu esforço individual.

Ainda para essa autora, é no pensamento do inglês John Locke que o liberalismo se inspira enquanto modelo de mundo e de relações sociais. Nele, o indivíduo e a propriedade constituem-se no núcleo em torno do qual o liberalismo erguerá toda sua fundamentação filosófica.

Por sua vez, Cunha (1975, p. 31) enfatiza que,

A doutrina liberal repudia qualquer privilégio decorrente do nascimento e sustenta que o trabalho e o talento são os instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição de riquezas, e qualquer indivíduo pobre, mas que trabalha e tenha talento, pode adquirir propriedade e riquezas.

Na perspectiva liberal de um ideário sobre os direitos de cidadania, Alvarenga (2010, p. 108-109) nos lembra que:

Os direitos civis, como direitos fundamentais do homem, são aqueles relativos ao direito à liberdade, à segurança, à propriedade e à igualdade. Surgiram no século XVIII, na Inglaterra, tornando-se direitos reconhecidos pela lei após o triunfo do liberalismo político durante a Revolução Inglesa, e se universalizaram com a Revolução Francesa e a formação dos novos Estados Liberais.

Nesse resgate sobre o desenvolvimento da cidadania, a autora enfatiza que o direito à propriedade é considerado pelo liberalismo um direito natural. Efetiva-se a partir do momento em que os homens necessitam proteger sua vida. Como tudo aquilo que o homem acumula provém do trabalho, esse é sua propriedade. Assim, justifica-se como um direito natural, o direito à propriedade, o direito de acumular terra e se apropriar da força do trabalho de outros em troca de salário.

Relacionando essas concepções com a atualidade, entende-se que a garantia da igualdade entre os homens vem, desde a era das revoluções burguesas do século XVIII, sendo formalizadas nas cartas magnas dos estados modernos. Identifica-se, também, na realidade brasileira, que a Constituição Federal de 1988 foi promulgada com base no ideário liberal da igualdade. Porém, podemos dizer que a formalização dos direitos de cidadania não garante, por si, a superação da desigualdade como questão social. Particularmente no Brasil, os altos índices de pobreza da população ainda se mantêm como um perturbador desafio para a consolidação de um Estado de bem estar social para todos.

A esse respeito, Ireland (2009, p. 15) afirma que:

As crescentes desigualdades tornaram-se características dominante da nossa era. Grande parte da população mundial vive na pobreza, com 43,5% sobrevivendo com menos de dois dólares por dia. A maior parte da população pobre vive em áreas rurais. Desequilíbrios demográficos, com uma população jovem crescente nos países do hemisfério Norte, são agravados pela migração em larga escala de áreas pobres para áreas ricas - dentro e entre os países - e afluxo de um número significativo de pessoas que se deslocam. Defrontamo-nos com desigualdades no acesso à alimentação, água, energia, e a degradação ecológica ameaça a nossa própria existência de longo prazo. Paralelamente à privação material, há escassez de recursos frequentemente observada, que impede o bom funcionamento da sociedade. Um número inaceitavelmente alto de crianças hoje encara a perspectiva do desemprego juvenil, ao passo que um número crescente de jovens deslocados socialmente, economicamente e politicamente sentem que não tem lugar na sociedade.

Nesse contexto, essa realidade revela que, a todo instante, os cidadãos trabalhadores jovens e adultos têm que enfrentar novos desafios sociais e educacionais, que surgem paralelamente às desigualdades existentes, já que alguns se agravam em nível nacional, regional e global, demandando mudanças estruturais nos mercados da produção e de trabalho, bem como ansiedades na vida cotidiana.

Então, para esse enfrentamento, conforme sugere o autor, esses trabalhadores são forçados a atualizar seus conhecimentos e a se adaptar a novas habilidades e a novos

ambientes de trabalho. Para isso, procuram as instituições escolares na perspectiva desse empoderamento, o que, muitas vezes, se configura uma nova desigualdade pela falta de condições enfrentadas pela instituição no atendimento educativo desse jovem/adulto trabalhador.

Ainda na direção das concepções dos clássicos da política, Marx (1982, p. 33) critica o liberalismo por contemplar somente os interesses de uma parte da sociedade e não da maioria como deveria ser. Para Marx, as desigualdades são fruto das relações sociais, políticas e culturais. Em sua perspectiva, Marx defende que as desigualdades não são apenas econômicas, mas também culturais, pois, quando um sistema político impede as relações sociais entre os homens, inviabiliza a sociedade, pois, para ele, a sociedade é um conjunto de atividades dos homens ou ações humanas e essas ações é que tornam a sociedade possível. Essas ações ajudam a organização social e mostram que os homens se relacionam uns com os outros, posto que participar de uma classe significa estar em plena atividade social, seja na escola, seja em casa, com a família ou em qualquer outro lugar, essas atividades ajudam o indivíduo a obter um melhor pensamento sobre si mesmo e a respeito de seus companheiros.

Sobre isso, Alvarenga (2010, p. 109) afirma que:

“Marx será um dos primeiros pensadores a criticar a contradição entre o direito positivo da liberdade e igualdade proclamadas pelo liberalismo e as condições concretas de desigualdades econômicas às quais era submetida a maioria dos trabalhadores”.

Assim, segundo a teoria marxiana, a existência de classes sociais reforça as desigualdades da sociedade capitalista. Cada uma diferente organização social estabelece as desigualdades de privilégios e de desvantagens entre os indivíduos. Por isso, o teórico considera as desigualdades sociais como produto de um conjunto de relações pautado na propriedade como um fato jurídico e, também, político. O poder de dominação é que dá origem a essas desigualdades. Assim, as desigualdades se originam dessas relações contraditórias, refletem na apropriação e dominação, dando origem a um sistema social, no qual uma classe produz e a outra domina e se apropria da produção, onde esta última domina a primeira, dando origem ao proletariado e à burguesia.

Nessa direção das desigualdades sociais na realidade brasileira, Tomazi (1993, p. 17) afirma que:

O crescente estado de miséria, as disparidades sociais, a extrema concentração de renda, os salários baixos, o desemprego, a fome que atinge milhões de brasileiros, a desnutrição, a mortalidade infantil, a marginalidade, a violência etc, são expressões do grau a que chegaram as desigualdades sociais no Brasil.

A citação do autor é relacionada à política econômica que vigorou no Brasil durante os anos noventa, mas que ainda está em prática e é voltada para o desenvolvimento de setores de produção em larga escala e para a economia de mão de obra, o que resulta no desemprego e no aumento da pobreza. Portanto, mesmo identificando que as políticas atuais vêm mudando essas questões quando alcança um grupo da população antes não visto por essas políticas públicas do passado, a pobreza, a miséria, a fome e a falta de escolaridade ainda são presentes na vida de milhões de brasileiros.

A respeito dessas relações sociais contraditórias e a origem das desigualdades entre os homens, identifica-se que, desde 1754, data dos estudos de Rousseau (1999, p. 132), as desigualdades se multiplicam. Pois, desde essa época, os indivíduos começaram a perceber que introduzir o trabalho de um mais forte, mais robusto para adquirir as provisões para dois, era vantagem. A partir dessa prática, desapareceu a igualdade, a propriedade se introduziu, o trabalho se tornou necessário e as vastas florestas se transformaram em campos aprazíveis de modo que foi preciso regar com o suor dos homens e, nos quais, viram-se, logo, a escravidão e a miséria germinarem e crescerem com as colheitas. Sobre isso, Weffort (1998, p. 207-208) afirma:

O mais forte trabalhava mais, o mais esperto tirava melhor partido do seu trabalho, o mais engenhoso encontrava meios para abreviar a faina, o lavrador tinha mais necessidade de ferro ou o ferreiro mais necessidade de trigo, e, trabalhando igualmente, um ganhava muito enquanto o outro vivia em dificuldades. Ergueu-se entre o direito do mais forte e do primeiro ocupante um conflito perpétuo que não terminava senão em combates e mortes. A sociedade nascente foi colocada no mais horrível estado de guerra: o gênero humano, aviltado e desolado, não podendo mais retornar sobre seus passos, nem renunciar às aquisições infelizes que realizara, ficou às portas da ruína por não trabalhar senão para sua vergonha, abusando das faculdades que o dignificam.

Ainda compreendendo o discurso de Rousseau (1999, p. 133) a respeito da origem das desigualdades entre os homens, destaca-se aqui sua afirmação quando diz: “A desigualdade crescente entre o povo e seus chefes fez-se logo sentir entre os particulares, entre eles se modificando de mil maneiras, segundo as paixões, os talentos e as ocorrências.”

Nesse sentido, Rousseau (1999) explica que entende as “desigualdades sociais como desigualdade moral ou política, pois depende de uma espécie de convenção, que vem estabelecida, ou, ao menos, autorizada pelo consentimento dos homens.”

A explicação do pensador iluminista se refere aos diferentes privilégios desfrutados por alguns em prejuízo dos demais, como o de serem mais ricos, mais respeitados, mais poderosos ou mesmo mais obedecidos.

Nesse discurso, o filósofo pontua que “as desigualdades são advindas da injusta

distribuição de riqueza, de muito mais características ruins dos homens do que boas, mediadas pelo desejo, pela ambição e pelo poder”.

Pontua, ainda, que essas feições das desigualdades são diferentes e que se mostram até os dias de hoje e poderão se mostrar nos séculos futuros, segundo a natureza desses governos e dessas revoluções, que o tempo trará necessariamente em virtude das próprias tomadas contra o que ameaçava no exterior; “ver-se-ia a opressão crescer continuamente, sem que os oprimidos pudessem jamais saber que termo teria, nem que meios legítimos lhes restariam para contê-la”. (Rousseau, 1999, p. 134-135).

Refletimos nesses estudos as contribuições desses estudiosos para a compreensão dessas questões sociais e políticas, fazendo confluências com as problemáticas das desigualdades na realidade social e educacional na atualidade.

Portanto, a origem das desigualdades entre os homens não está somente nas concepções liberais desses clássicos e nas críticas da sociologia de Marx, mas também nos pontos de vista e na realidade de muitos cidadãos brasileiros, trabalhadores e trabalhadoras, estudantes jovens e adultos.

1.1 Educação e Desigualdades Sociais na Sociedade Capitalista

No contexto da sociedade capitalista, as desigualdades educacionais se apresentam relacionadas ao acesso e ao êxito escolar porque, quando os cidadãos jovens e adultos trabalhadores ingressam e permanecem na educação formal ou informal, considera-se uma igualdade de direito. Ou, então, o não acesso à escola (“na idade própria ou em qualquer idade da vida”) se configura uma das desigualdades sociais que esses sujeitos têm que enfrentar na realidade desse sistema que, a cada instante, amplia e/ou produz novas desigualdades.

Sobre desigualdades de oportunidades escolares, Ribeiro (2010, p. 40) afirma que:

Nas metrópoles brasileiras enfrenta-se a face mais aguda dos desafios de uma sociedade que consolida a democracia e homogeneiza os valores e as crenças republicanas – processo fortemente correlacionado com a universalização da educação básica, mas que ao mesmo tempo, mantém e aumenta as desigualdades sociais.

Neste estudo, o autor e colaboradores pesquisaram a questão social no contexto brasileiro, bem como fatores como a fragilização dos laços dos trabalhadores menos qualificados com o mercado de trabalho. Outros processos como segmentação e segregação

urbana e, também, a crença de que a pobreza, o desamparo e precariedade resultam da incapacidade dos próprios pobres em enfrentarem as novas condições sociais desse contexto são analisados por Ribeiro.

Diante disso, recorremos a Bourdieu (2010, p. 41) ao afirmar que:

Vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que um filho de operário, e suas chances são, ainda duas vezes superiores àquelas de um jovem da classe média. É digno de nota o fato de que as instituições de ensino mais elevadas tenham também o recrutamento mais aristocrático: assim, os filhos de quadros superiores e de profissionais liberais constituem 57% dos alunos da Escola Politécnica. 54% dos da Escola Normal Superior (frequentemente citada por seu recrutamento “democrático”), 47% dos da Escola Central e 44% dos de Instituto de Estudos Políticos.

As ideias defendidas pelo autor são relacionadas às desigualdades educacionais e aos mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças e jovens filhos de operários em relação ao acesso às instituições de prestígio e excelência acadêmica. Em suas pesquisas, o autor atribui essas desigualdades, entre outros fatores, à herança cultural das crianças vindas de suas famílias, que, segundo o sociólogo, se apresenta de forma diferente, dependendo da classe social a que essa criança ou jovem pertencem.

Nesse sentido, Bourdieu (2010, p. 42) afirma que: “A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.”

Em relação a essa atribuição do autor, compreende-se que os estudantes oriundos de famílias da classe trabalhadora não recebem de seus pais uma cultura voltada para hábitos de leitura, pesquisa, estudos e escolarização, pois, muitas vezes; os familiares desses estudantes trabalhadores nem sequer tiveram acesso à escola. A cultura que transmitem para seus filhos é a da experiência do trabalho e da vida, da leitura do mundo e não das leituras mediadas pela cultura da instituição escolar.

Ainda, nessa compreensão, Bourdieu (2010, p. 48) explica:

Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura.

Para Bourdieu, a herança familiar desigual implica nos resultados escolares porque cada indivíduo é caracterizado em termos de uma bagagem socialmente herdada, então, como a sociedade capitalista é dividida em classes e a classe popular é a menos atendida em bens e

serviços não só de natureza cultural, mas também educacional, de saúde, de lazer e de cidadania, é ela a mais impactada na definição dos destinos e dos resultados escolares de suas crianças e jovens estudantes.

Assim, como nos explica Bourdieu, o capital cultural imposto historicamente pelos grupos dominantes é o que ocupa o contexto da instituição escolar; são os bens culturais tidos como superiores demandados pela sociedade capitalista que, segundo Nogueira (2006, p. 61), exige dos alunos:

[...]estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar, cobra que se mostrem sensíveis às obras da cultura legítima, que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados, que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação” Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores.

Nessa direção, Cunha (1975, p. 147), em estudo sobre escolarização desigual, mostra que as crianças oriundas da classe trabalhadora têm menos chances de ingressar na escola e, quando existem oportunidades de escolarização, essas são em escolas de mais baixa qualidade do que as frequentadas pelas crianças oriundas da classe média e da classe dominante.

Por isso, para não ser ainda mais excluído desse sistema, o jovem/adulto trabalhador procura a instituição escolar, no caso o IF SERTÃO-PE/PROEJA, na busca de dominar essas práticas se adequando a elas e tomando-as como naturalmente válidas.

Essa concepção é demandada e marcada pelo caráter socioeconômico das políticas atuais adotadas pelo Governo Federal para a Educação de Jovens e Adultos que, segundo Rummert (2007, p. 36):

[...]resulta das repercussões internas da reestruturação produtiva, do aprofundamento do processo de internacionalização do capital e da redefinição das condições de inserção dependente e subordinada do país no capitalismo internacional, a partir do final dos anos 1980.

O posicionamento da autora se refere aos discursos dominantes que atribuem à educação o ônus de colocar o país em lugar de destaque no quadro econômico internacional e à escola, um valor absoluto de tomar a educação formal como meio automático de ascensão social, como se a educação fosse a única via de superação das desigualdades entre os países centrais e aqueles que almejam o ingresso no bloco hegemônico, bem como entre classes e indivíduos.

Marques (2011, p. 20) corrobora as concepções de Rummert quando afirma:

As conquistas sociais propagandeadas no Brasil não se verificaram na mesma proporção no Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. O relatório do IDH, divulgado todos os anos pela ONU - Organização das Nações Unidas, saiu na semana passada com uma triste constatação: entre os países emergentes do Brics – incluindo China, Índia e Rússia -, o Brasil foi o que menos avançou. Ocorreram melhorias pontuais no campo da expectativa de vida, da escolaridade e da renda – além de pequenas variações positivas na área de saneamento e transporte -, mas mesmo nesses itens o máximo que o País conquistou foi alcançar o nível no qual os EUA se encontravam há 40 anos. Mais grave-: o ritmo da evolução desses indicadores nacionais caiu. O Brasil mantém inapelavelmente, um quadro de desigualdade crônica que impede de alcançar o grupo de elite entre os que mais civilizadamente atendem a sua população. No *ranking*, a posição brasileira foi de 84º lugar entre as 187 nações avaliadas.

Nessa afirmação, o autor considera que o Brasil vem desenvolvendo a passos lentos, pois, do ano passado para cá, subiu apenas uma colocação e que isso é fruto, principalmente, do baixo volume de investimentos que o setor público tem deslocado para solucionar o enorme e histórico déficit social, que cresce geometricamente com o aumento da população. Para o jornalista, a equação, que não fecha, condena milhões a viverem em estado de miséria absoluta e que mesmo a preocupação social tendo passado a ser uma bandeira de luta dos últimos governantes, o Brasil ainda não conseguiu estreitar de forma significativa e bem visível o fosso que separa ricos e pobres. “A inclusão social é uma quimera para a maioria.”

Analisando essa nova questão social, Castel (1998, p. 505) toma como ponto de partida o enfraquecimento da condição salarial. O autor entende a categoria trabalho para além das relações técnicas de produção, o que implica num feixe de relações sociais, culturais e identitárias de indivíduos e grupos coletivos.

Ainda nessa análise, Castel (1998, p. 506) afirma que:

A precarização do trabalho é um processo central, comandado pelas novas exigências tecnológicas econômicas da evolução do capitalismo moderno. Com a crise instaurada no interior da sociedade salarial, o desemprego foi o fator principal que atingiu diretamente as condições dos trabalhadores, pois é através da venda da força do trabalho que suas condições essenciais de vida são mantidas.

Para o estudioso, essa nova questão social implica na flexibilidade, que é uma maneira de nomear a necessidade de ajustamento do trabalhador moderno à sua tarefa. O trabalhador deve estar apto a adaptar-se às flutuações da demanda social capitalista.

A empresa dos anos de crescimento constitui uma matriz organizacional de base da sociedade salarial [...] no seio da própria empresa, a corrida à eficácia e à competitividade acarreta a desqualificação dos menos aptos[...] a formação permanente pode funcionar como uma seleção permanente. (Castel, 1998, p. 518-519)

Nessa realidade, “todas as pessoas que dependem de regimes especiais caracterizam-se por uma incapacidade para acompanhar as dinâmicas da sociedade salarial, seja porque são afetadas por alguma desvantagem, seja porque dispõem de muito poucos recursos para se

adaptarem ao ritmo do progresso.” (Castel, 1998, p. 541) são os “*inadaptados sociais*”. Para o autor, “são inadaptados à sociedade de que fazem parte, as crianças, adolescentes ou adultos que, por razões diversas, têm dificuldades mais ou menos grandes para agir como os outros.”

A partir das contribuições desse autor, podemos extrair importantes análises sobre estudantes jovens e adultos do PROEJA, que podem se configurar como os “*inadaptados sociais*”, pois precisam estudar em um programa de ensino médio integrado com o profissional (política especial de governo) porque são pedreiros, ajudantes de pedreiro, eletricitas, encanadores, jardineiros e, em sua maioria, não dominam a tecnologia, fazem seus trabalhos de forma artesanal também atuando no mercado sem certificação, sem cadastro, os que, nesse sistema direcionado pelo capital, representam os não aptos, os sem registro geral, então, para poder passar a ser os “*inseridos permanentes*”, buscam no curso acompanhar a evolução tecnológica e as flutuações econômicas da demanda capitalista para poder desempenhar, de forma “satisfatória,” a prática profissional.

Retomando as reflexões proferidas no livro as metamorfoses da questão social: uma crônica do salário, Castel, (1998, p 48-49) observa que:

[...]uma sociedade salarial não é [...] uma sociedade igualitária, na medida em que subsistem, em seu seio, fortes desigualdades relativas à renda, ao patrimônio, etc. Tampouco é uma sociedade pacificada, sem conflitos, mas uma sociedade na qual a conflitividade social se redistribui em função de diferenças que se inscrevem no âmbito, na forma salarial.

À luz dessa concepção, esse autor explica que a sociedade salarial funciona por meio da concorrência e da distinção. Na distinção, a estrutura e dinâmica da sociedade se definem como elemento que, ao mesmo tempo, une e separa.

Na concorrência, as pessoas e grupos se definem não em função de seu pertencimento a um dos blocos antagônicos, mas em função da sua posição em relação aos estratos que estão acima e aos que estão abaixo.

Nessa sociedade, o autor reforça que, nas últimas décadas, a estrutura global da hierarquia das desigualdades não mudou nada, mas há duas exceções notáveis no ponto mais alto e no ponto mais baixo da escada social: ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres. Nesse contexto, aponta que a questão das desigualdades se reconfigura de dois modos: “a degradação das condições de trabalho” afeta as diferentes categorias socioprofissionais de forma distinta e a precariedade se instala no seio de cada uma das categorias.

Corroborando as ideias de Castel sobre as desigualdades sociais, Dubet (2003, p. 34) afirma:

As desigualdades propriamente ditas é a fragmentação do mercado do emprego que caracteriza os últimos anos. No momento em que a integração a um estatuto estável e de direitos correspondentes parecia tornar-se a regra comum, vimos os mercados de trabalho multiplicarem-se. Não somente se pode opor um mercado primário que oferece empregos estáveis, bem pagos, abrindo carreiras e direitos, a um mercado secundário composto de empregos precários e instáveis, mas ainda cada um destes grandes mercados parece dividir-se ao infinito pelo jogo das subcontratações, dos trabalhos temporários, estágios, dispositivos de assistência, trabalhos a domicílio...

Na análise do autor, “o desemprego se constitui a mais flagrante das desigualdades, atingindo grupos sociais muito ‘tipificados’, os jovens, os menos qualificados, os mais idosos, as mulheres, os imigrados e seus filhos.” Nessa análise, Dubet (2003, p. 09) afirma que “a educação não é mais um bem raro, beneficiando a todos, mas ela se tornou um bem muito mais hierarquizado quando as barreiras foram substituídas pelos níveis.”

Reforçando esse ponto de vista, Dubet (2003, p. 12) enfatiza:

Tais desigualdades globais, entre as diferentes faixas de idade, não impedem, evidentemente, que se formem ou se mantenham outras desigualdades dentro de cada grupo de idade, em função dos sexos, dos tipos de formação, do emprego. A descrição das desigualdades é inesgotável.

Portanto, nas concepções do autor, a maioria das desigualdades não vem do berço nem da posição de classe, mas é resultado da conjugação de um conjunto complexo de fatores, aparecendo mesmo, muitas vezes, como o produto mais ou menos perverso, de práticas ou políticas sociais, que têm como objetivo justamente limitá-las.

2 PROPOSTA DO PROEJA: ANOTAÇÕES SOBRE EXCLUSÃO, TRABALHO E DESIGUALDADES SOCIAIS

Os debates relativos às problemáticas de exclusão, trabalho e desigualdades sociais nos espaços e tempos de educar, incluindo os estudantes jovens e adultos, ocupam, na atualidade, espaços amplos em que se oportunizam diálogos, que possibilitam o compartilhar de experiências educativas exitosas voltadas para a inclusão desses alunos que, ao longo de muitas décadas, encontram-se à margem do sistema educacional.

Para ilustrar essas experiências, Ciavatta; Rummert (2010, p. 478) citam, como exemplo, o Programa Integração (PI)⁴, que oferece significativas contribuições teórico-metodológicas à educação de jovens e adultos trabalhadores, ao romper com a lógica do ordenamento disciplinar e os Percursos de Formação Integrada. Esse projeto desenvolvido em escolas da rede pública, no norte da Itália, busca facilitar a integração dos filhos dos imigrantes e adultos trabalhadores, a partir do trabalho conjunto entre as disciplinas de formação geral e formação profissional, teoria e prática do trabalho em laboratórios e oficinas.

A proposta do PROEJA apresentada no documento base do Ministério de Educação Brasil/MEC (agosto 2007, p. 13) objetiva inserir no sistema de ensino um modelo que possa romper com a histórica dualidade entre educação geral e formação profissional, pois o mesmo tem enfoque na integração entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio, a integração entre a formação inicial e a continuada de trabalhadores e os anos finais do ensino fundamental na modalidade EJA.

Segundo Almeida (2009, p. 13):

A proposta do PROEJA supõe inserir no sistema de ensino um modelo que possa romper com a histórica dualidade entre educação geral e formação profissional. Para isso, propõe um trabalho de forma integrada, a partir do trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007) o que demanda a retomada de discussões acerca da formação unitária e politécnica tendo como eixo o trabalho na sua dimensão ontológica. Outro fator a considerar previamente é a questão da inclusão/exclusão social, uma vez que este é o princípio fundante da política em análise. O fenômeno da exclusão aparece não apenas para aqueles segmentos sociais que já estiveram incluídos em algum momento, mas envolve aqueles que jamais passaram pela condição de inclusão. Assim, é importante investigar se e como o programa atende ao propósito da inclusão educacional e social, o que torna relevante dimensionar sua efetividade social.

⁴ A Central Única dos Trabalhadores – CUT, também desenvolve no Brasil um projeto com a mesma sigla.

Nesse enfoque, a proposta apresenta como concepções e princípios a superação de programas focais, fragmentados, imediatistas, assistencialistas e de puro treinamento centrado no mercado de trabalho e na empregabilidade, bem como o rompimento com a tradicional fragmentação entre Educação Profissional, promovendo sua construção de forma integrada e colaborativa. BRASIL/MEC (2007, p. 29-37):

[...] um princípio dessa política - a inclusão, precisa ser compreendida não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares.

Mesmo com esse enfoque publicado no documento do Programa, não significa dizer que esse rompimento ocorre com práticas que signifiquem perspectivas de superação das desigualdades sociais, pois o próprio sistema capitalista em que vivemos, se incumbe de impedir essa elevação da escolaridade, bem como a hierarquiza, posto que busca sua virtualidade na mão de obra barata dos trabalhadores e na ampliação do capital, se apropriando da riqueza produzida, enquanto o operário, que a produziu, se configura um sujeito de produto e expressão desigual.

Por conta de todo esse contexto, quase sempre ocorre o impedimento de realização de práticas educativas que possibilitem aos educandos uma compreensão elaborada da realidade viabilizada pela incorporação dos instrumentos teóricos e práticos que os elevem à condição de elementos ativos de transformação social, o que é defendido por Bourdieu (2010, p. 40) quando enfatiza: “Nem sempre as desigualdades sociais se reproduzem completamente na sala de aula.”

Para compreender melhor essa complexa diferenciação social na atualidade, Castel (1998, p. 417) afirma que:

[...]a nova desigualdade se caracteriza pela soma do processo de precarização que atravessa o conjunto das relações laborais e que afeta de uma forma desigual as diferentes categorias sócio-profissionais e pela segunda desigualdade que ante o risco precariedade e o risco desemprego que se instalou no coração de cada categoria social e tem introduzido fortes disparidades entre iguais, os da mesma condição, minando a solidariedade intra-categorial.

Nessa afirmação, o autor nos permite refletir sobre a precariedade de emprego no contexto brasileiro quando “a precarização do trabalho é um processo central comandado pelas exigências tecnológico-econômicas da evolução do capitalismo moderno” (Castel, 1998, p. 526). Nessa situação, os desempregados sem escolaridade sentem-se ameaçados pela ausência de perspectivas de condições para disputar em iguais condições com candidatos

escolarizados e conquistar um novo emprego. Até os jovens superqualificados correm o risco de vagar em estágios ou pequenos serviços, tendendo a ocupar, cada vez mais, empregos menos qualificados.

Nesse contexto, incluem-se os estudantes jovens e adultos que ingressam no PROEJA na perspectiva de se qualificar para o trabalho, pois, muitas vezes, em atividades de encanador, agricultor, servente de pedreiro, marceneiro, jardineiro, agente de portaria, mototaxista, dentre outras, recebem baixa remuneração; portanto, acreditam que, obtendo o certificado do curso técnico profissional, poderão conquistar um emprego de melhor remuneração, reconhecimento e prestígio profissional.

Nessa direção, (Carmo, 2011, p. 4), em sua pesquisa sobre reconhecimento social, intuições e teoria: alternativa à compreensão da evasão na EJA, afirma que:

Num contexto marcado pelo desemprego estrutural, os sistemas escolares universalizados não podem mais assegurar nem empregos, nem mobilidade social, nem acréscimos ao “desenvolvimento”, constituindo, segundo Casassus (1995, p. 36 *apud* BARROSO FILHO, 2008, p. 47), o núcleo central da crise de sentido que marca os sistemas de ensino desde o século XX, o que coloca a instituição escolar diante de paradoxos, tal como expressa Teodoro (2005, p. 11 *apud* BARROSO FILHO, 2008, p. 47) “nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca tantos tiveram tanta dúvidas os sentido de sua mudança, Delineia-se o aspecto - talvez o mais dramático – da crise da escola desde o fim do século XX: a sua impossibilidade de continuar pretendendo legitimar-se como meio de ascensão social.

Nessa pesquisa, o autor estuda o reconhecimento social na realidade da EJA pelo viés da teoria de Honneth (2003)⁵ e defende que a chave para compreender as questões da evasão escolar é estudar o retorno desses trabalhadores à escola pela via do reconhecimento social, pois considera em suas hipóteses, fundamentado por diferentes autores como Costa (2000) Martinez (2006) Andrade (2004), Paiva (2005) e outros, que o fracasso escolar é consequência do desreconhecimento social dos trabalhadores sujeitos de direito na instituição.

O autor ressalta que pesquisas sobre as evasões e os diversos retornos dos jovens à escola revelam que o não reconhecimento é presente diante dos modos de perceber e agir no mundo dos estudantes e que, também, um dos maiores motivos para a evasão é o não

⁵ A teoria do reconhecimento social, em sua expressão consolidada, é uma formulação do filósofo social alemão Axel Honneth, inscrita na obra “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais (2003). Sinteticamente para Honneth, é possível perceber nas variadas lutas por reconhecimento uma força moral que impulsiona os desenvolvimentos sociais. A teoria do reconhecimento elaborada por Honneth busca ser teórico-explicativa e, ao mesmo tempo crítico-normativa, na medida em que pretende ser um modelo para avaliar os conflitos sociais contemporâneos por meio de um conceito moral de luta social, e da mesma forma ser um modelo explicativo do processo de evolução social. Honneth recuperou o conceito de reconhecimento de Hegel (1770-1831). Nesse sentido, deve-se a Hegel o primeiro aprofundamento teórico na compreensão do homem baseada no desejo de reconhecimento, no qual esse deseja não só objetos materiais mas fundamentalmente, objetos não-materiais. Isto é, não deseja a materialidade apenas por seu valor intrínseco, mas fundamentalmente por serem estes desejados por outros homens. Desejar aquilo que outros desejam é o mesmo que participar de um sistema de reconhecimento social, no qual as identidades individuais estão ligadas a valores identitários coletivos compartilhados.

reconhecimento desses jovens estudantes enquanto sujeitos de direito.

Em sua visão geral obtida após a leitura das referências pesquisadas, o estudioso compreendeu que a evasão escolar está presente não só na EJA, mas também em qualquer lugar que esteja estabelecida a educação escolarizada, em todas as faixas etárias em maior ou menor grau conforme a classe econômica do aluno ou sua família.

Ressaltando essa visão, Carmo (2011, p. 7) afirma:

Por exemplo, um aluno jovem, pobre, negro, que mora na periferia só com mãe e seus irmãos, não sofre o não reconhecimento só na escola, ele o vive na alimentação, nas condições de saneamento onde mora, nas suas condições de saúde e higiene, no seu modo de ser e de falar, no seu gosto cultural, nas relações de desconfiança e preconceito étnico quando está fora dos seus lugares cotidianos, sendo que todos esses fatores que o desreconhecem como um sujeito de direito para todos os itens mencionados, influenciam no seu fracasso escolar.

A esse respeito, Uchoa (2011, p. 40), em monografia de conclusão do curso de Pós-Graduação em PROEJA do Instituto Federal em Petrolina, faz a seguinte afirmação:

Com isso, a atual relação existente entre a educação e trabalho, no tocante à Educação de Jovens e Adultos, diz respeito a formações que pouco acrescenta na mudança de vida desses sujeitos, em termos de ascensão social. Acabam sendo formações que ocupam lugares periféricos ou marginais dentro da cadeia produtiva. Não promovem melhorias significativas na qualidade de vida de jovens e adultos, ascensão social, profissional nenhuma, tampouco humana.

Diante disso, ao se analisar a EJA num sentido de inclusão, ou seja, oportunizar aos alunos trabalhadores o acesso à educação formal, seja básica ou profissional, identifica-se a intenção da política de educação nacional em “reparar as falhas cometidas pelo Estado em períodos anteriores, quando não propiciou as condições para que a população de jovens e adultos tivesse tido acesso ao ensino na idade própria.” (Brasil/MEC, agosto, 2007, p. 11).

Nessa realidade, também inclui-se a problemática da exclusão, impulsionada pela necessidade do trabalho que, no sistema capitalista, ocorre com carga horária exaustiva, causando, muitas vezes, no aluno, a fadiga e a falta de disposição para estudar.

Todavia a exclusão não se dá apenas na esfera do trabalho, tanto que os trabalhos de Fraser (1997) têm destacado a necessidade da redistribuição – esfera objetiva da exclusão – ser acompanhada do reconhecimento – esfera subjetiva da exclusão. Além do mais, outros trabalhos têm destacado outras questões, como o próprio trabalho de Bourdieu (1997), o qual problematiza que o processo de exclusão vai para além do acesso ao capital econômico, atingindo o capital cultural, por exemplo, ainda que aquele tenha uma leve preponderância sobre este, como pontua o autor.

Nessa realidade, estão inseridos trabalhadores dos diversos espaços e regiões,

moradores urbanos, trabalhadores rurais, internos das penitenciárias, portadores de necessidades especiais, entre outros, todos sempre tratados como uma massa de alunos sem identidade que, segundo Arroyo (2001, p. 2), são qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado “fracasso escolar”.

Reforçando essa compreensão, Bourdieu (1998, p. 43) enfatiza que o mundo globalizado não produz riqueza para todos. Ao contrário, para os excluídos, ele estabelece um mundo de precariedade, ou seja, o trabalho se torna uma coisa rara, desejável a qualquer preço, e aqueles que têm trabalho fazem qualquer coisa para mantê-lo, isto é, leva à competição generalizada, à luta de todos contra todos, destruindo-se aos poucos os valores da solidariedade humana.

Sobre isso, Frigotto (2002, p. 15) afirma que o trabalho humano, na esfera da necessidade e de liberdade, são inseparáveis, pois, ao mesmo tempo, supera a necessidade e cria nela os reais pressupostos da liberdade. Nessa afirmação, o autor enfatiza que essas duas dimensões (necessidade e liberdade) se relacionam a uma conquista histórica da humanidade que implica, na sua forma mais completa, superar as relações sociais capitalistas, pois o trabalho possibilita um intercâmbio material entre o ser humano e a natureza, bem como um acordo solidário com outros seres humanos em que os mesmos se apropriam, transformam, criam e recriam mediados pelo conhecimento, pela ciência e pela tecnologia. Ainda nessa concepção das dimensões necessidade e liberdade, no contexto do trabalho, o autor defende também que essa práxis possibilita ao homem criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas também no âmbito da arte e da cultura, das linguagens e dos símbolos, tudo isso com respostas às suas históricas necessidades.

Entende-se, dessa forma, que o trabalhador jovem e adulto rompe com as injustiças do sistema capitalista, que exclui e classifica (fortes e fracos, bem sucedidos e fracassados...), pois se conscientizam de sua condição de trabalhadores e iniciam um processo de libertação mediado pelos princípios educativos e críticos do trabalho e do meio social no qual convivem, rompendo assim com a prática competitiva, exercendo um comportamento humano e solidário defendido por Bourdieu (1998, p. 44).

Assim, nesse contexto crítico do sistema capitalista atual, vê-se a exclusão dessas pessoas também nos discursos escolares e nas políticas educacionais quando os tratam como os repetentes, evadidos, defasados e aceleráveis. Esse tratamento evidencia a discriminação social dos sujeitos da EJA, bem como deixa de fora a dimensão da formação humana dessas pessoas, o que também se caracteriza como desigualdade, pois se deixa de entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas

necessidades e desejos.

Em suas visões sobre exclusão e inclusão social, Shiroma (2001, p. 30) afirma:

Frustrando muitos sonhos e expectativas, os avanços tecnológicos e crescimento econômico não vieram acompanhados de melhores condições de vida e progresso social, nem conduziram a humanidade à almejada igualdade e emancipação sociais. Ao contrário podemos observar persistência e alargamento de defasagens entre abastados e despossuídos tanto em países periféricos quanto centrais. Essa constatação fez emergir diferentes discursos sobre exclusão social.

Os diferentes discursos sobre exclusão social a que a autora se refere emergiram das políticas sociais da década de 1980 utilizados para referenciar grupos de pessoas, que viviam às margens da sociedade e, em particular, sem acesso ao sistema de seguridade e benefícios sociais.

Segundo estudo realizado pela pesquisadora, os documentos analisados apresentam três diferentes interpretações para a exclusão social. Em algumas delas, a exclusão social é identificada como pobreza; em outra, que é bastante aceita, exclusão decorre da existência de adultos desprovidos de trabalho e crianças desprovidas de educação decente.

Assim, mediante essas diversas interpretações, a autora reforça que não há consenso em como viabilizar inclusão, pois, nos três discursos associados à exclusão e inclusão social, há o redistribucionista, que tem como principal preocupação a pobreza e propõe sua redução por meio da redistribuição da riqueza, foca os processos que produzem e reproduzem as desigualdades. Critica as desigualdades e contrapõe a exclusão a uma versão de cidadania que clama por redistribuição significativa de poder, recursos e riqueza.

O discurso integracionista atribui a exclusão principalmente ao desemprego e, por conseguinte, vê a inclusão como encaminhamento de pessoas ao trabalho remunerado. O oposto de exclusão é inserção profissional. Promover a integração social de grupos marginalizados significa dar prioridade ao treinamento e orientação para que conquistem empregabilidade e ingressem no mercado de trabalho.

O discurso de subclasse, que é um conceito usado nos Estados Unidos para designar os habitantes afro-americanos dos centros urbanos marcados por um enorme índice de desemprego, degradação ambiental, alto índice de natalidade entre mães solteiras, violência entre os membros da própria comunidade e tráfico de drogas, centra-se em aspectos morais e comportamentais de excluídos, alegando haver deficiências em sua cultura. Remete à ideia de maus hábitos, vícios, delinquência e crime. Culpa o pobre por sua situação de pobreza e o desempregado pelo desemprego. Caracteriza-se pela forte moralização, ênfase na ordem social e integração moral. Culpa a subclasse pela criação de uma cultura de dependência de

benefícios que o Estado oferece. Exclusão da cidadania seria a marca dessa suposta subclasse que, segundo os autores dessa vertente, não irá desaparecer com a implementação de uma série de políticas destinadas a restabelecer o cidadão. Nessa visão, a inclusão social depende de mudanças culturais nos valores da ética.

Nesse sentido, pressupõe-se que todos os cidadãos devem compartilhar um bem-estar mínimo, um sentimento de pertencimento, orgulho cívico e participar em questões de natureza pública.

Para explicar esse aspecto de coesão social, a autora recorre a estudos sociolinguísticos de Levitas⁶, (1998, p. 14-158) e colaboradores, afirmando que tais requisitos são afetados pela falta de recursos materiais, pela pobreza – séria barreira à participação social. – Por argumentos dessa natureza, a exclusão social começou a ser vista como antítese de cidadania.

Sobre isso, Costa; Carneiro (2004, p. 03) afirmam que:

Nesse eixo temos uma aproximação entre os dois campos, frequentemente pobreza e exclusão podendo ser usados como termos intercambiáveis, pois conceber a exclusão como um fenômeno dinâmico e com múltiplas dimensões é o que a distingue dos estudos sobre pobreza, sejam os focados na mensuração de linhas de pobreza ou baseados na perspectiva de privações múltiplas.

Relativizando essas discussões e estudos a respeito de exclusão social, Paiva, (12 de abril/2012), em reunião de trabalho como membro de banca de qualificação de mestrado, fez a seguinte afirmação:

Tenho reservas com esses conceitos de exclusão, considero necessário tensionar essas discussões pois há estudiosos que refutam, em parte, esse conceito como por exemplo José de Souza Martins quando fundamenta esse falso aceite de exclusão relativizando que o sujeito em algumas políticas está sendo incluído, em outras não. Ele mais nega do que assume esse conceito.

A orientação da professora se relaciona ao modo de incluir do sistema capitalista, que é mantendo os periféricos, os marginais. Considera que o conceito de exclusão é relativo exatamente por essa feição do sistema. Para a professora, esse conceito não pode ser colocado de outra forma porque ele é inerente a esse modo de produção capitalista. Nesse ponto de vista, quem se sente incluído é quem possui condições de adquirir bens, então, nesse caso, os pobres e os trabalhadores assalariados (os que ganham um salário mínimo, por exemplo) não possuem bens, na maioria das vezes, nem a casa própria, portanto, continuam excluídos no sistema capitalista.

⁶ LEVITAS, R. The inclusive society? Social exclusion and New Labour. Londres: Macmillan Press, 1998.

A respeito das questões da reflexão crítica sobre o tema da exclusão social que a professora Jane Paiva provoca, Martins (2002, p. 25) afirma:

*O operário é classe social; excluído não o é. Operário é uma categoria sociológica substantiva, relativa ao efetivo e objetivo sujeito social e histórico, sujeito de contradições, que personifica possibilidades históricas, que é o trabalhador assalariado. Independente de sua vontade subjetiva, o operário tem uma realidade objetiva, ele é um “produto” histórico e, teoricamente, agente privilegiado da História, no momento histórico que lhe corresponde. “Excluído” é apenas um rótulo abstrato, que não corresponde a nenhum *sujeito de destino*: não há possibilidade histórica nem destino histórico nas pessoas e nos grupos sociais submetidos a essa rotulação. “Excluído” e “exclusão” são construções, projeções de um modo de ver próprio de quem se sente e se julga participante dos benefícios da sociedade em que vive e que, por isso julga que os diferentes não estão tendo acesso aos meios e recursos a que ele tem acesso. O discurso sobre a exclusão é o discurso dos integrados, dos que aderiram ao sistema, tanto à economia quanto aos valores que lhe correspondem. Dificilmente se pode ver nele um discurso anticapitalista, embora ele certamente seja um discurso socialmente crítico.*

Nessa afirmação, o autor considera que a categoria exclusão expressa mais do que uma definição precisa de problemas, expressa uma incerteza e uma grande insegurança teórica na compreensão dos problemas sociais da sociedade contemporânea. Nessas considerações, explica ainda que, com a desvalorização do trabalho como meio de tornar a economia do Brasil mais competitiva face às economias mais modernas, desenvolvidas e tecnificadas e também como o meio de desencadear mecanismos de mercado como reguladores do protesto social, o trabalhador, agora, na situação de “excluído,” é duplamente capturado pela sociedade que o rejeita. É capturado como consumidor, ainda que consumidor marginal, porque suas necessidades estão limitadas ao que pode ser satisfeito pelos relatórios do sistema. Para o autor, “essa mudança social” *sobrepõe o excluído ao trabalhador* porque, sociologicamente, o trabalhador perde em parte sua visibilidade como tal. (MARTINS, 2002, p. 34-35)

Assim, para Martins (2002, p. 36):

*A grande mudança social havida desde o apogeu do ideal de ascensão social dos pobres por meio do trabalho, nos anos cinquenta, é que a ascensão, nos grandes centros onde se acumula a pobreza, já não passa pela mediação da propriedade imobiliária e pelo enraizamento, como outrora. Agora passa pelo consumo e pela propriedade mobiliária; o carro, a roupa, os eletrodomésticos. Quase que se pode dizer que houve uma opção consciente pelos signos de consumo em detrimento dos signos de propriedade, da moradia e da alimentação. Nas favelas de São Paulo e do Rio de Janeiro, esses signos estão fortemente presentes. Na favela do Jaguaré, em São Paulo, segundo os instaladores da Telefônica, 70% das habitações tem telefone. Não poucos barracos tem outro barraco anexo ou próximo para o carro da família. Não é raro encontrar em barracos de dois metros quadrados o aparelho de televisão a cores, a geladeira e até a máquina de lavar roupa (mesmo onde a ligação de água é clandestina) Portanto, mudou a forma da pobreza. O pobre aderiu ao mundo que o fez pobre. Tornou-se cúmplice, para desespero de quem tem uma visão de mundo pautada por uma *história possível*, diversa da *história irremediável*.*

Compartilhando essas concepções a respeito de exclusão, Castel (1998, p. 568-569) defende que é necessário manejar esse termo com infinitas precauções. Para o autor:

A exclusão não é uma ausência de relação social, mas um conjunto de relações particulares da sociedade tomada como um todo. Não há ninguém fora da sociedade, mas um conjunto de posições cujas relações com seu centro são mais ou menos distendidas: antigos trabalhadores que se tornaram desempregados de modo duradouro, jovens que não encontram emprego, populações mal escolarizadas, mal alojadas, mal cuidadas, mas consideradas etc. Não existe nenhuma linha divisória clara entre essas situações e aquelas um pouco menos mal aquinhoadas dos vulneráveis que, por exemplo, ainda trabalham mas poderão ser demitidos no próximo mês, estão mais confortavelmente alojados mas poderão ser expulsos se não pagarem as prestações, estudam conscienciosamente mas sabem que correm o risco de não terminar...Os “excluídos” são, na maioria das vezes, vulneráveis que estavam “por um fio” e que caíram.

Já para Linhares (2011, p. 9-10), a exclusão está relacionada ao capitalismo na maioria dos países do Terceiro Mundo, a seus antagonismos entre escola e trabalho, bem como a sua verticalização nas escolas. Em seu texto, que tem como tema: Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente, faz a leitura dos cotidianos de escolas noturnas de Niterói-RJ e São Gonçalo-RJ, propondo pensar a formação de professores, e apresenta sua pesquisa.

Em suas considerações afirma:

O capitalismo produziu, historicamente, no Brasil, como na maioria dos países do Terceiro Mundo, um antagonismo entre escola e trabalho e avança atualmente, verticalizando exclusões múltiplas que, na instituição escolar, vêm sendo camufladas como formas de “inclusão”. Multiplicam-se, entre nós, os trabalhadores sem trabalho, os estudantes sem estudo, os cidadãos sem cidadania. Para a superação destes complexos mecanismos de exclusão – extremamente solidários entre si – faz-se urgente a concretização de projetos emancipatórios que avancem articulando a esfera da produção material com o campo de elaboração simbólica, dentro e fora da escola. (LINHARES, 2011, p. 9-10)

Diante desse quadro, vê-se que, para ao menos minimizar a ocorrência dessa problemática, os educadores devem ficar atentos para as demandas e potencialidades dos sujeitos da EJA, considerando-os em todas as propostas e projetos pedagógicos, pois esses sujeitos são partes indissociáveis do processo educativo. Ainda que essa ação isolada, quando não acompanhada de políticas públicas que visem dirimir as desigualdades sociais, não possua potencialidade suficiente para uma mudança real para a realidade do aluno, no entanto, essa é condição *sine qua non* para o início dessa mudança.

Nesse sentido, pensar os alunos da EJA, além da condição escolar, é reflexão imprescindível, pois todos trabalham e, neste trabalho, situa-se sua condição social, cultural e intelectual, bem como suas potencialidades.

Segundo Gadotti (2004/2005 p. 41): “É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se de uma metodologia apropriada, que resgate a importância de sua biografia”. As ideias do autor reforçam as concepções acerca dos aspectos da desigualdade no contexto da EJA quando afirma que os jovens e adultos já foram desrespeitados uma vez quando tiveram

negados seus direitos à educação. Ao retornar sua instrução, não podem ser humilhados mais uma vez por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura.

Portanto, para incluir o trabalhador jovem e adulto nos espaços educativos, não se delimita tempo; qualquer dia é dia, pois a ideia da escola como espaço de aprendizagens significativas para a vida não é utópica, se considerarmos a escola como espaço também de contradições e luta de classes, ou seja, luta para que o esmagamento social não se perpetue por meio do esmagamento escolar.

Corroborando essas concepções, Padilha (2007, p. 80) defende a perspectiva de trabalharmos a educação na dimensão de um mundo educador, exigindo que estejamos, permanentemente, autoeducando-nos a partir da realidade e das relações homem-mundo e que, também, estejamos abertos a novas possibilidades de ação, desafiando com base nas nossas experiências a desenvolver novas teorias.

Nessa afirmação, o autor acredita na possibilidade de construção de um mundo educador em que todos os que fazem parte dessa complexidade planetária são considerados em todos os espaços, nos rios, nas ruas, por onde se locomovem, no trabalho, em um lugar ou em outro, dependendo da localidade onde se vive; o ideal é que se proporcionem condições de educação e leitura do mundo.

Nessa perspectiva, Padilha (p. 85) enfatiza que não se constrói um mundo educador sem que se esteja envolvido nessa construção, pois, para que as metas desse movimento sejam alcançadas, o ideal é que a cidade volte o seu olhar para o que acontece dentro e fora das escolas, criando espaços de interação efetiva e de conexão dos diferentes projetos propostos e demandas para as escolas, para a comunidade e para a cidade.

Reforçam-se aqui as ideias de Freire (1992, p. 32) sobre a importância de ler o mundo num processo pedagógico, assumidamente político, em que o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-lo a entender sua situação de oprimido e agir em favor de sua própria libertação.

Ao se compreender dessa forma, está-se reconhecendo e enfatizando a educação libertadora e igualitária que rejeita, a prática bancária, a qual vê o educando como um depósito de informações transmitidas pelo educador e devolvidas a ele nas provas, ou seja, o educador é o que pensa, e os educandos, os pensados. Essa prática leva as massas a hábitos de docilidade e submissão às injustiças vindas da parte dos que oprimem e se perpetuam no poder.

Diante disso, pergunta-se: é possível que o PROEJA faça parte dessas reflexões por

ser uma política de educação profissional que busca o acesso, a permanência e a qualificação dos estudantes jovens e adultos para o trabalho, como possibilidade de inserção social e dignidade humana?

3 O PROEJA NA CIDADE DE PETROLINA-PE NO CONTEXTO DA REGIÃO DO SÃO FRANCISCO: CAMINHOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS DA PESQUISA

Petrolina, Juazeiro
Juazeiro, Petrolina
Todas duas eu acho uma coisa linda
Eu gosto de Juazeiro e adoro Petrolina
Jorge de Altinho (1996)

A cidade de Petrolina-PE está situada na mesorregião do São Francisco pernambucano, polo Petrolina-PE/Juazeiro-BA com distância de 734 km da capital Recife-PE.

Com população de 294.081 habitantes (IBGE, 2010) e um Índice de Desenvolvimento Humano - IDH médio de 0,74 e uma renda per capita de R\$ 8.601,43, Petrolina é um município brasileiro do estado de Pernambuco, banhado pelo rio São Francisco que, em conjunto com o vizinho município de Juazeiro na Bahia, forma o maior aglomerado urbano semiárido. Tem a segunda maior população e o maior Produto Interno Bruto - PIB do interior de Pernambuco.

A cidade vem obtendo um forte crescimento econômico e de contingente populacional. O município atingiu 294.081 habitantes em 2010 e registrou um crescimento real de 34,56% no período de 2000 a 2010, sendo, tanto pela economia quanto pela população, a principal cidade da Região Integrada de Desenvolvimento Econômico - RIDE São Francisco.

A região do São Francisco (Petrolina e Juazeiro), devido ao clima seco e à irrigação, tornou-se o segundo maior polo vinícola do país. A apreciação dos vinhos e frutas do vale do São Francisco se dá pela sua temperatura elevada quase o ano todo, que expõe as frutas ao estresse contínuo, atribuindo às mesmas sabores diferentes.



Mapa 1 - Mapa da região
 Fonte: site pt.wikipedia.org

Nesse contexto, a região do São Francisco tem a agricultura irrigada como prática predominante de subsistência, o que levou essas duas cidades irmãs a se tornarem o maior celeiro de frutas tropicais do Nordeste, exportadas para as principais regiões do país e também para a América do Norte, o continente europeu e o sudeste asiático, particularmente o Japão.

Historicamente, a região onde está localizado o município de Petrolina era chamada, no século XIX, de passagem de Juazeiro, por ser o ponto por onde passavam viajantes do Norte do país com destino à Bahia e aos Estados do Sul.



Figura 1 - Ponte Presidente Dutra vista de Juazeiro-BA
 Fonte: site pt.wikipedia.org

O município de Juazeiro, no Norte do estado da Bahia, implantado na margem direita do “Velho Chico”, situa-se no ponto exato onde ocorria o cruzamento de duas importantes e estratégicas estradas interiores do Brasil.

A primeira, fluvial, representada pelo próprio rio São Francisco, integrando o Norte ao

Sul. A segunda, um caminho das bandeiras, aberto pelos paulistas, sob o comando de Domingos do Sertão; pelos baianos, sob o comando de Garcia d'Ávila II; pelos pernambucanos, sob o comando de Francisco Caldas; e pelos portugueses, sob o comando de Manuel Nunes.

Juazeiro está ligada à cidade de Petrolina-PE, pela ponte Presidente Dutra, sendo esta inaugurada no ano de 1950, para ligar as cidades de Juazeiro-BA a Petrolina-PE, é hoje, considerada o maior eixo rodoviário do interior da região Nordeste. Atualmente está passando por um processo de ampliação.

A vegetação que cobre o município é a caatinga arbórea aberta, com e sem palmeiras, e caatinga arbórea densa sem palmeiras.

Localizada na região do submédio São Francisco, Petrolina tem como vegetação predominante a caatinga hiperxerófila⁷ com ocorrência mineral de calcário e argila, sendo que a maior extensão de sua área tem solo apropriado para o cultivo temporário ou permanente. A cidade tem orla urbana bem estruturada e uma tradição no artesanato com fabricação de carrancas⁸. A maior representante desse artesanato é Ana das Carrancas, com um acervo diversificado de peças em barro e madeira.



Figura 2 - Localização de Petrolina-PE
Fonte: site pt.wikipedia.org

Petrolina tem 114 anos de emancipação política, mas, mesmo com todo esse potencial, segundo o deputado federal Gonzaga Patriota (PSDB-PE 2010), no discurso de aniversário do município, “a cidade é possuidora de uma desafiante desigualdade social. Petrolina tem alto índice de pobreza (44,52%) das famílias e analfabetismo de 25 anos a mais”.

⁷ As Xerófitas são plantas adaptadas a viver em ambientes de clima seco, com seus diversos mecanismos de adaptação. Caules ou raízes que armazenam água, folhas pequenas com uma cobertura de cera ou reduzidas a espinhos para diminuir a evaporação e, ainda, raízes que se aprofundam bastante no solo para buscar lençóis subterrâneos de água. Essas são adaptações morfológicas dessas plantas para o clima árido. Em Petrolina predomina essa vegetação.

⁸ Carranca é uma escultura com forma humana ou animal, produzida em madeira e utilizada a princípio na proa das embarcações que navegam pelo rio São Francisco. Espalhou-se no Brasil como uma forma de arte popular sendo vendida em feiras e lojas de produtos artesanais. Não se sabe ao certo se sua origem é negra ou ameríndia, ou se seriam amuletos ou simplesmente ornamentos. A população ribeirinha atribui às carrancas características místicas que afugentam maus espíritos.



Figura 3 - Vista da cidade de Petrolina-PE

Fonte: site pt.wikipedia.org

Nesse contexto social e educacional da cidade, insere-se o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, que recebe alunos das cidades circunvizinhas, inclusive de Juazeiro-BA, e onde funciona o PROEJA com os cursos técnicos em Edificações, em Eletrotécnica e Informática desde o ano de 2006.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano-IF SERTÃO-PE, criado nos termos da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, constitui-se em autarquia Federal, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), sob a supervisão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), e regido por seu Estatuto, Regimento, Organização Didática e pelas legislações em vigor.

O IF SERTÃO-PE É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, que visa melhorar a ação sistêmica da educação, interiorizar e socializar o conhecimento, popularizar a ciência e a tecnologia, desenvolvendo os arranjos produtivos sociais e culturais locais, com foco na redução das desigualdades sociais inter e intra-regional.

O IF SERTÃO-PE foi criado a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina – CEFET Petrolina, pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

O CEFET Petrolina originou-se da Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela - EAFDABV, Decreto Presidencial n. 96.568, de 25 de agosto de 1998, que foi transformada em Autarquia Federal por meio da Lei n. 8.731, de 11 de novembro de 1993.

O contexto geopolítico no qual o IF SERTÃO-PE encontra-se inserido é, portanto, o

semiárido nordestino, nas mesorregiões do Sertão Pernambucano e Sertão do São Francisco Pernambucano, compreendendo as microrregiões de Araripina, Salgueiro, Pajeú, Moxotó, Petrolina e Itaparica. Perfazendo uma área de 62.941 km², inclui 56 municípios, com uma população estimada, em 2007, de 1.485.539 habitantes.

Em conformidade com as demais escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, a extinta EAFDABV adotou o Sistema Escola-Fazenda, cujo lema “Aprender a Fazer e Fazer para Aprender” ensejava possibilitar ao aluno a associação da teoria à prática nas Unidades de Ensino e Produção – (UEP’s), as quais se relacionavam com diversas atividades agrícolas determinadas pelo currículo de formato nacional único.

O primeiro concurso público para preenchimento de vagas na EAFDABV ocorreu no final de 1991, restringindo-se apenas ao cargo de Professor do 1º e 2º graus, para atender às disciplinas da formação geral do currículo e também àquelas específicas da área técnica.

A EAFDABV passou a oferecer novos cursos técnicos, com estrutura curricular mais flexível e de características mais coerentes com o contexto social, econômico e ambiental da região, antecipando-se, dessa forma, às transformações pelas quais passaria o ensino técnico brasileiro com a publicação da Lei n. 9.394/96 e do Decreto n. 2.208/97.

Em consequência da aprovação de projeto pelo Programa de Reforma e Expansão da Educação Profissional (PROEP), financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a EAFDABV iniciou, no ano de 1998, a execução de convênio, mediante o qual recebeu recursos para investimento em infraestrutura física, equipamentos e capacitação de agentes colaboradores, ressaltando-se que foi a primeira escola da rede a ser contemplada com esse tipo de Programa.

No dia 26 de novembro de 1999, de acordo com Decreto Presidencial (DOU n. 227-A, de 26 de novembro de 1999), a Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela - EAFDABV passou a Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina.

Com a publicação do Decreto n. 4.019, de 19 de novembro 2001, foi transferida a Unidade de Ensino Descentralizada de Petrolina, do Centro Federal de Educação Tecnológica do Sertão Pernambucano para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina, o qual passaria a abranger dois *campi* distintos: um localizado no Perímetro Rural (Unidade Agrícola) e outro na Área Urbana (Unidade Industrial); este último, correspondente à unidade incorporada. Com a transferência, a Escola expandiu o seu quadro de pessoal, ampliou seu inventário de bens móveis e imóveis, assumiu novos cursos e aumentou o número de alunos matriculados.

Em 11 de setembro de 1989, o “*Campus Petrolina*” passou a funcionar em sede

própria, denominada Unidade de Ensino Descentralizada – (UNED da ETFPE), oferecendo, também, o Curso Técnico de Química, que se consolidou mediante o convênio de cooperação técnica firmado entre a ETFPE e a Secretaria de Estado de Educação do Sertão Pernambucano.

O curso técnico de Agrimensura foi inserido no conjunto de currículos da Instituição em 1996, destinado aos egressos do Ensino Médio.

A Unidade passou a atuar, também, no nível básico da Educação Profissional, em atendimento ao Decreto n. 2.208/97, desenvolvendo programas de qualificação e requalificação profissional de jovens e adultos dentre os cursos técnicos, estavam: Eletrotécnica, Edificações, Química, Refrigeração e Agrimensura.

No segundo semestre de 1998, a UNED Industrial verticalizou para cima sua oferta de cursos de Educação Profissional, por meio do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos.

Em 1999, houve a implantação do Curso Técnico em Informática. No ano seguinte (2000), dois novos cursos técnicos foram disponibilizados à comunidade: Turismo e Enfermagem.

A Unidade atendia, assim, aos três níveis de atuação da Educação Profissional: básico, técnico e tecnológico. Continuava, também, a oferecer Ensino Médio, desde quando, em novembro de 2001, passou a integrar o Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina, desligando-se do CEFET-PE, por Decreto Presidencial.

O Exame de Seleção para ingresso de novos alunos nos cursos técnicos, em 2005, marcam o retorno de vagas para cursos técnicos, cujos currículos integram formação geral e profissional, possibilidade amparada pelo Decreto n. 5154/2004, que regulamenta a Educação Profissional Brasileira.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – (SETEC/MEC), por meio do Despacho n. 257/DIPRO/FNDE/MEC, de 22 de setembro de 2006, assumiu as escolas do Plano de Expansão de Escola Profissional da Rede Privada, federalizando-as.

Em 2007, a SETEC transferiu para o CEFET Petrolina a escola federalizada de Floresta, que teve sua construção iniciada em 2001 pelo Instituto do Desenvolvimento Social e do Trabalho do Sertão Pernambucano – (IDSTP), hoje constituindo o *Campus* Floresta do IF SERTÃO-PE, que implantou e mantém, desde 2008, os Cursos Técnicos em Agricultura, Zootecnia e Informática. Em 2009, passou a ofertar dois cursos superiores: um Tecnológico (Gestão da Tecnologia da Informação) e um de Licenciatura em Química.

Com o programa de expansão da rede de educação profissional e tecnológica, fase II, o Governo Federal adotou o conceito de cidade-polo, de forma a alcançar o maior número de

regiões. Nessa fase, o então CEFET Petrolina foi contemplado com duas unidades de ensino descentralizadas, uma em Salgueiro-PE e outra em Ouricuri-PE, em função de suas localizações geográficas privilegiadas, importância econômica e ao empenho político de representantes municipais, estaduais e da União.

Nessa expansão, foi implantado o PROEJA. O quadro abaixo representa a matrícula do Instituto no que se refere à sua implantação, a partir do ano de 2006.

TABELA 1 - QUANTIDADE ALUNOS MATRICULADOS DO ANO 2004 A 2011, NESTE INSTITUTO FEDERAL - PROEJA

CAMPUS PETROLINA		2004		2005			2006		2007		2008		2009		2010		2011	
CURSO	MODALIDADE	2º SEM	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM
EDIFICAÇÕES	PROEJA				35	32	32	20	47	44	30	24	57	46	76			
ELETROTÉCNICA	PROEJA				35	32	32	27	47	46	30	30	29	27	25			
INFORMÁTICA	PROEJA								20	19	12	11	35	21	43			

Informações do setor de registro do IF SERTÃO-PE

A partir da mudança de governo em 2003⁹, a Rede Federal de Educação Profissional começa a se expandir e incluir segmentos da população que antes não tinham acesso ao ensino técnico. Em 2005, é criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), por meio do Decreto n. 5.478 de 24 de junho de 2005, que logo, constatadas algumas limitações, foi substituído pelo Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006. Tal decreto impunha à Rede Federal de Educação Profissional a abertura de 10% de suas vagas para o Programa, no mesmo ano deste último Decreto, assim como a ampliação das vagas no ano subsequente.

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007. §1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total de vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007. (BRASIL, 2006, p. 1).

Assim, o então Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina (CEFET Petrolina), em 2006, implanta o Programa e abre três cursos de PROEJA (Eletrotécnica, Edificações a serem ministrados na Unidade Industrial e o PROEJA Agroindústria, que deveria funcionar no *Campus Zona Rural*, então Unidade Agrícola) e, em 2008, abre também seleção para o curso de Informática.

Os cursos foram inaugurados com duração de três anos e meio, e as aulas ministradas

⁹ Ano em que toma posse o Presidente Luis Inácio Lula da Silva, substituindo seu antecessor Fernando Henrique Cardoso.

no turno da noite e aos sábados à tarde o que representa uma maior duração em comparação com os cursos técnicos. A respeito dessa diferenciação, infere-se que pelo aligeiramento da implantação dos cursos no Instituto, houve uma concepção equivocada a respeito do currículo integrado. Cursos tão extensos podem ter sido a causa de muitos estudantes ter abandonado.

Identifica-se então nesse contexto, que de um número tão pequeno dos estudantes que entram, os que vão indo embora e os que ficam até o final, se configura de imediato, uma evidente desigualdade. Esse equívoco na concepção de currículo tem muito a ver com esses resultados o que se configura um evidente desigualdade produzida dentro do próprio Instituto pois se a política do programa apresenta um proposta de educação integrada do Ensino Médio com o Técnico Profissional, por que os cursos do PROEJA no Instituto iniciam com um currículo com duração de três anos e meio? Mais tempo do que o ensino técnico?

Nessa realidade, segundo a coordenadora do Programa, a partir de sua implantação no *Campus*, entendeu-se que muitos fatos estavam acontecendo de maneira inadequada e precipitada, pois o próprio processo de seleção dos alunos foi algo extremamente rápido. Do início da abertura das inscrições ao primeiro dia de aula decorreram exatamente 20 (vinte) dias. Esse tom de aligeiramento no andamento dos processos de implantação do Programa, no Instituto, marcou muitos dos desdobramentos sobre a sua implementação.

3.1 Do processo de implantação do PROEJA: indícios de desigualdades?

O Decreto n. 5/2006, que abre as inscrições para o PROEJA no período de 17 a 25 de julho de 2006, publicou a abertura de 30 vagas para cada curso com provas e entrevistas como seleção, prática essa que continuou sendo utilizada nas seleções dos anos seguintes. Só houve alteração em 2008.1. Ano em que o Instituto resolveu realizar a seleção de vagas por sorteio como tentativa de errar menos, prática que se entende como promoção de exclusão dos estudantes que deveriam ter acesso e inclusão dos que já concluíram o Ensino Médio completo.

Na turma de edificações, foram registradas, segundo informações de Setor de Registro do Instituto, 32 matrículas, da mesma forma que para o curso de Eletrotécnica, ficando o curso de Informática para ser iniciado em 2008.1 com duração de 04 anos e vagas para 20 alunos.

Os processos seletivos dos anos de 2010.1 e 2011.1 se deram por meio de prova

objetiva, com conteúdos de português e matemática para os dois primeiros cursos e prova objetiva com os mesmos conteúdos, além de uma entrevista, para o último curso citado. Aponta-se, ainda, que os cursos de Eletrotécnica e Edificações funcionariam na Unidade Industrial e o curso de Agroindústria na Unidade Agrícola.

O processo seletivo de 2010.1 ocorreu com algumas alterações: foi publicado juntamente com os demais cursos técnicos, equiparando os candidatos do PROEJA aos dos cursos técnicos Pós-Médio, o que acabou também produzindo exclusão dos que a ele teriam acesso.

Nesse Edital, foram oferecidas (três) turmas para o PROEJA, com as seguintes características: uma turma de Técnico Integrado em Edificações com 35 vagas e período de duração de quatro anos e uma de Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática, com 35 vagas e duração de quatro anos; ambas com cobrança de taxa de inscrição de R\$ 25,00 e inscrições realizadas exclusivamente pela internet.

Nesses procedimentos, algumas características do processo configuram, de alguma forma, aspectos de desigualdades, são eles: o limite da entrada dos estudantes ao qual a seleção deveria alcançar; o tempo de duração dos cursos que seria de três anos e meio e quatro anos; o fato de as inscrições serem pagas e pela internet; e, também, o tempo a ser disponibilizado pelo estudante para executar o estágio de 400 horas, pois muitos candidatos sendo trabalhadores, não são liberados pelos empregadores para atuar no campo de estágio relacionado à área técnica escolhida.

A utilização dessa sistemática, os procedimentos e critérios da chamada para a matrícula, a forma de ingresso no Programa a que se submetem esses estudantes durante a seleção, a forma como essa seleção foi feita com uso do sistema meritocrático, constituem em novas formas de desigualdade produzidas pela própria instituição, que não considera a diversidade cultural, social, étnica e de classe social desses estudantes trabalhadores, distanciando-se do direito à educação igualitária determinado pela Constituição Brasileira. Por outro lado, vê-se que, como não existem vagas para todos, alguma forma de seleção sempre vem sendo utilizada pelas instituições escolares para proceder ao ingresso dos estudantes, ou seja, a instituição apresenta novas formas de desigualdades viabilizadas em seus procedimentos de seleção e, também, por diversas questões políticas e sociais hegemônicas, às quais o Instituto está submetido.

Enfatizando premissas para pensar o conceito de direito à educação e perspectivas democráticas, Paiva (2009, p. 61) afirma que:

A questão do “direito a” emerge em um conjunto de oposições existentes em práticas sociais a que alguns têm acesso e outros não, configurando tanto a negação quanto o privilégio de alguns de poder participar dessas práticas: alfabetizado/não alfabetizado; escolarizado/não escolarizado; leitor/não leitor; incluído/excluído; e ainda os conceitos de analfabetos/analfabetos funcionais, desescolarizados e não incluídos, todos refletindo a situação de sujeitos segundo as condições de acesso e alguns direitos-sociais, nesses casos – caros ao exercício da cidadania [...] Todas as oposições dizem respeito a uma construção social conhecida como direito à educação – forma pela qual o conhecimento é alcançado, por meio de um sistema codificado, tornado bem cultural simbólico das civilizações. Ter acesso a esse bem constitui o direito e, oposição, não ter acesso, o não direito, traduzido como exclusão/apartação, por não ser direito natural, mas construção social.

Ainda observando as questões que implicam o acesso dos estudantes aos cursos, o Instituto apresenta como requisitos de inscrição, veiculados no Edital, que o candidato deve possuir o Ensino Fundamental completo, não possuir Ensino Médio Completo e ter idade mínima de 18 anos completos ou a completar até o dia da matrícula, requisito que não foi cumprido, pois, conforme identificado durante abordagens deste estudo, muitos alunos entrevistados já haviam concluído o Ensino Médio Regular e conseguiram ingressar no programa.

Ressalta-se que os Editais das seleções desses anos seguintes foram publicados com o mesmo formato do utilizado em 2006.2, mantendo-se o prazo de apenas sete dias para inscrição dos candidatos, alterou-se somente o valor anterior.

Mediante informações coletadas no Setor de Registro do *campus*, identificou-se nos documentos de matrícula e acompanhamento escolar dos estudantes do PROEJA que, no final do semestre do curso, havia somente três alunos que permaneceram até o término da formação. Entraram 32 alunos no curso de Edificações em 2006.2, e em 2011.1 só seis se matricularam. No curso de Eletrotécnica, também, em 2006.2, foram matriculados 32 estudantes e somente oito renovaram a matrícula em 2011.1.

O curso de Informática, como teve seu início em 2008.1, não tinha ainda os dados disponibilizados no setor de registro ainda não tinham sido concluídos; portanto, esses dados não são tão detalhados como os dos cursos já citados, mas, até o término da matrícula em fevereiro de 2012, constava que de 20 estudantes matriculados no curso de Informática, só quatro estavam concluindo em 2012, já com um semestre a mais, ou seja, uma prorrogação de seis meses da data prevista para conclusão do curso, com duração de quatro anos.

Com esses dados, percebe-se grande índice de evasão nas turmas desde o ingresso dos estudantes. Nas turmas de Edificações a evasão é de aproximadamente 81%, na turma de Eletrotécnica a evasão é de 75%; e na turma de Informática, mais ou menos de 87%.

Segundo a Coordenadora atual do PROEJA, no curso de Edificações se formou um aluno em dezembro de 2011, e dois estão cursando a disciplina estágio em 2012, com mais

um fazendo dependência.

No depoimento da coordenadora, esta o movimento dos cursos desde sua implantação, no que se refere à formação de comissões e capacitação para atuação docente. Veja-se a seguir:

O PROEJA foi materializado no IF SERTÃO-PE no ano de 2006 onde um grupo de professores participou de uma capacitação, duas delas professoras, pedagogas e um professor. Eles participaram da comissão no primeiro semestre de 2006 e foram fazer a formação em Brasília. Também houve um grupo capacitado para trabalhar no PROEJA, implantar o PROEJA. Inclusive com a parte pedagógica, mas esse não foi o grupo que implantou. Dessa capacitação a gente contou somente com um professor, os demais não participaram por conta de várias questões, por exemplo: disponibilidade de carga horária e limitações também relacionadas à disponibilidade da coordenação pedagógica e outras.

A fala acima é parte do depoimento da terceira coordenadora pedagógica do PROEJA desde sua implantação, pois, após as dificuldades já citadas, o curso passou por três coordenações. A primeira, que assumiu logo após o encerramento dos trabalhos da comissão de implantação; a segunda, que assumiu no início do segundo semestre de funcionamento dos cursos; e a terceira (a entrevistada), que assumiu em meados do ano de 2010 e permanece atualmente.

Ainda, neste depoimento, a coordenadora fez a seguinte afirmação:

Eu me interessei por trabalhar com PROEJA, diante da problemática daqui, da instituição. Na época da mudança do Cefet pra Instituto, o PROEJA ficou sem coordenação e surgiram muitos problemas. Tinha uma coordenação no papel, mas na prática ela não acontecia. E começaram a surgir problemas, como eu tava aqui no turno noturno e observava os alunos desorientados sempre querendo uma referência, uma pessoa para responder coisas do cotidiano, e aí eu fiz a proposta de assumir a coordenação do PROEJA. Mas foi diante do sufoco mesmo, da necessidade, (fevereiro de 2012)

No ano de 2007, foi realizada uma reunião com os alunos das, então turmas do PROEJA, quando apontaram vários problemas. Da reunião resultou um documento intitulado: *Principais problemas enfrentados pelos alunos do PROEJA*¹⁰. Esse documento traz questões relativas à sujeira nas salas de aula, falta de informações sobre o curso, materiais para os professores, e até de professores para suprirem a necessidade das turmas. Também problemas financeiros enfrentados pelos alunos (quatro ônibus diários para chegar até o Instituto e não ter aula). Aponta também, o “abandono total pela coordenadora”, atrasos dos professores no início das aulas, professores que têm dificuldades em lidar com os alunos, horários de aula e falta de notas. Especificamente, neste último aspecto, o relato da coordenadora de estágio

¹⁰ Ata de reunião com a participação de alunos e professores do departamento do Proeja no dia 15.03.2007, no auditório do Instituto.

aponta que “tem professor que ainda deve nota de 2006!” (fev. 2012).

Por conta de problemas relacionados a questões de presença/ausência de coordenação, muita coisa aconteceu e deixou de acontecer, no sentido de melhor organização do Programa. As orientações que deixaram de ser dadas, os encaminhamentos que faltaram, as reflexões que deixaram de ser feitas, fizeram falta e geraram variados problemas.

Muitas contestações por parte de professores, do corpo técnico administrativo e de alunos; grande número de reprovações e a evasão, foram alguns dos percalços, que apenas se iniciavam naquele processo. Nos anos de 2008 e 2010 entraram novas turmas no Programa, e muitos dos percalços persistiam, considerando, também, que alguns problemas iam sendo resolvidos e outros criados, como, ainda, resistência de alguns professores em trabalharem no Programa.

A partir dessa implantação e expansão, abrem-se reflexões acerca de questões a respeito de desigualdades sociais, na perspectiva de aprofundar estudos que favoreçam uma compreensão ampliada da citada problemática.

3.2 (Re)fazendo percursos, (re)criando novos olhares: a pesquisa e seus resultados

Considerando o contexto da pesquisa e as especificidades dos sujeitos envolvidos, a pesquisa de campo foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia do Sertão Pernambucano – *Campus* Petrolina PE e, como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas, a partir de um roteiro de questões, a fim de saber quais as concepções de professores e alunos a respeito das desigualdades sociais vivenciadas no retorno à escola e como se constroem perspectivas de superação.

Para desenvolver esse procedimento metodológico, tomei como concepção de desigualdades sociais, a exclusão social; as causas do abandono da escola e da evasão de alunos trabalhadores das classes, pela dificuldade de compatibilizar trabalho e estudo provocada por vários fatores como: a injusta distribuição de renda, a falta de salário digno, de condições humanas de moradia, de saúde, de lazer e de manifestação e respeito à diversidade cultural, o que, segundo Martins (2002, p. 10)

Não se trata apenas de gerir a distribuição de renda, como pensam muitos que se deixaram fascinar pelo economicismo ideológico produzido pela mesma economia iníqua causadora da pobreza que condenamos. Trata-se da distribuição equitativa dos benefícios sociais, culturais e políticos que a sociedade contemporânea tem sido capaz de produzir, mas não tem sido

capaz de repartir. A questão é muito mais social do que econômica.

Nesse sentido, a abordagem foi realizada seguindo um roteiro com os seguintes questionamentos:

Questionamentos para professores e estudantes:

- O que é desigualdade social para você?
- Você costuma discutir essa questão durante suas aulas no Programa? Explique em que contextos.
- O que você identifica como produção das desigualdades sociais na atualidade? Exemplifique.
- É possível superar as desigualdades sociais? De que maneira?

Seguindo essa trajetória, auxiliada pela compreensão da natureza complementar das abordagens qualitativas e quantitativas, optei por uma essencialmente qualitativa, a partir do ponto de vista metodológico do estudo de caso, com entrevistas e análise documental, tendo em vista que a mesma possibilita uma imersão mais precisa no ponto a que se almejou chegar, ou seja, tocar nas concepções presentes entre professores e estudantes do PROEJA. Optou-se, nesse ponto, por entrevistas que, segundo Bourdieu (1997 apud ALVARENGA, 2010, p. 233), “convoca-nos a pensar que mesmo os métodos qualitativos, como entrevistas, se apoiam sobre estruturas sociais de poder, demarcando o lugar social de cada interlocutor no contexto das interações e trocas verbais engendradas pela entrevista.”

Por isso, a situação de entrevista demanda muito mais diálogo, objetivos, reflexividade e o surgimento do novo, um ponto diferente para o conhecimento científico. Uma mudança que a entrevista opera é o avanço científico. Não é banalização da ciência, é a possibilidade e capacidade de se surpreender com os resultados, desafiando o patrimônio teórico preexistente. São as relações sociais que se produzem pela pesquisa. Assim, o caráter processual da entrevista é uma situação de interação, em que a teoria está sendo permanentemente reconstruída, entendendo, assim, que qualquer pesquisa nos leva para algo, que não estava primeiramente previsto.

Nesse pensamento, enquadrou-se o objeto deste trabalho no estudo de caso, entendendo ser a abordagem de pesquisa mais adequada para a compreensão das desigualdades sociais no universo circunscrito dos entrevistados.

A opção pelo estudo de caso deu-se, principalmente, por suas características citadas por Ludke e André (1986, p. 18-20):

1. Os estudos de caso visam à descoberta;
2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”;
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;
5. Os estudos de caso revelam a experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Nessa prática, a revisão bibliográfica foi feita recorrendo aos autores considerados relevantes no que diz respeito às pesquisas e teorias referentes ao trabalho como princípio educativo¹¹ (GRAMSCI, 2000), bem como sobre a problemática das desigualdades sociais relacionadas à educação e ao trabalho no âmbito do sistema capitalista e das concepções neoliberais.

Assim, a expressão desigualdades sociais é, nesta pesquisa, tomada como objeto de sentidos para os sujeitos entrevistados, cujos sentidos produzidos têm, nos contextos em que vivem, a base material dessas produções. Nessa perspectiva, André e Ludke (1986, p.12) enfatizam que “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”.

Reforçando essa compreensão, Bakhtin (2000, p. 321) afirma: “Na tendência do ponto de vista, a opinião tem sempre sua expressão verbal. É isso que constitui o discurso do outro (de forma pessoal ou impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado.”

Pelas lentes do autor, compreende-se que os manifestos discursivos dos sujeitos envolvidos na pesquisa ocorrem numa cadeia infinita de enunciados, não têm fechamento, apesar de serem reais e acabados para o sujeito que enuncia.

Desse modo, busca-se compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa sobre as desigualdades sociais e suas perspectivas de superação. Nesse entendimento, buscou-se analisar a questão das desigualdades sociais, considerando as condições de vida e as relações de trabalho e professores e estudantes do Programa, buscando compreender os sentidos das desigualdades sociais junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Sobre isso, Dubet (2001, p. 17) afirma que:

À medida que o capitalismo repousa sobre um mecanismo de extração contínua da mais-valia a partir do trabalho e, sobretudo em que implica o investimento de uma parte crescente das

¹¹ O autor compreende a dimensão do trabalho como formação humana e princípio educativo como responsável pelas transformações pedagógicas e sociais na vida do sujeito. Reforça que é desenvolvendo um princípio educativo e pedagógico original que se formula a noção de escola unitária que como instituição se relaciona à luta pela igualdade social para superar as divisões de classe, que se expressam na separação entre trabalho intelectual e dividem a sociedade entre governantes e governados.

riquezas produzidas, a oposição entre os trabalhadores e os donos do investimento, entre trabalho e o capital, faz das desigualdades sociais um elemento funcional do sistema das sociedades modernas.

Mediante a afirmação do autor, identificam-se desigualdades sociais no contexto do sistema capitalista, que visa somente ao lucro em detrimento dos sentimentos, das emoções e dos sonhos dos trabalhadores, reforça a competitividade e a falta de solidariedade, e conseqüentemente, condições indignas de sobrevivência, o que é reforçado por Martins (2002, p. 19) quando diz:

É inútil tentar encontrar uma identidade para o capitalismo e um diagnóstico para suas irracionalidades na categoria de “exclusão”. No entanto, é útil refletir a respeito do que é o capitalismo nos dias de hoje a partir da intuição política e social, do homem comum, de que vivemos numa sociedade que visivelmente descarta e secundariza pessoas.

Nessa reflexão, o estudo do problema da pesquisa foi feito analisando as vozes dos entrevistados com os quais buscou-se dialogar¹², com a volta ao campo durante o mês de fevereiro/2012, articulando e ressignificando o que foi percebido em 2010 com os elementos agora trazidos nas vozes de professores e estudantes sobre suas concepções de desigualdades sociais, nesses dois momentos de imersão no campo empírico da pesquisa.

Para isso, incluiu-se a leitura flutuante do material coletado, ou seja, as vozes e os enunciados dos professores e estudantes entrevistados foram gravados, transcritos, lidos e estudados, buscando a captação do sentido atribuído pelos sujeitos em sua realidade, o que se configura como mais importante em relação ao problema, pois, segundo Freire (1999, p. 91), “o diálogo ao qual vai ser desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes, que desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos”.

Essa seção é destinada ao registro dos percursos feitos durante a realização da pesquisa, do retorno ao campo e dos novos olhares sobre desigualdades identificados nas abordagens junto a professores e a estudantes, considerados como resultados da pesquisa no IF SERTÃO-PE.

As primeiras aproximações com o problema da pesquisa deram-se no período de 30 de outubro a 30 de novembro de 2010, durante as aulas da Pós-Graduação em PROEJA no IF SERTÃO-PE e, mais especificamente, nos caminhos trilhados para realizar a escuta dos pesquisados mediante abordagem com entrevistas junto a professores e estudantes dos cursos

¹² Parte dessa coleta foi feita no período de 30 de outubro a 30 novembro de 2010 quando das primeiras aproximações com o tema durante estudos na Pós-Graduação em PROEJA no instituto em Petrolina. A outra parte, em janeiro/fevereiro de 2012 quando da volta ao campo, o IF SERTÃO-PE.

de Edificações, Eletrotécnica e Informática, que funcionam à noite, bem como na coleta de dados para a construção da monografia de conclusão dos estudos. Tudo isso moveu as primeiras aproximações com o tema em questão.

3.3 Desigualdades Sociais nas Concepções dos Professores

No trabalho realizado, Lima (2010) possibilitou afirmar que alguns eixos foram privilegiados, quais sejam: o educativo, o social, o político e o do trabalho. Exemplo disso foi a fala da professora M¹³ quando afirmou:

[...]eu abordo essa problemática quando reforço com eles a necessidade de ter compromisso com os estudos, pois os mesmos não dão muita importância em pesquisar e construir as tarefas de casa, ainda não se conscientizaram da desvantagem em que vão enfrentar quando se depararem com os alunos do ensino médio diurno na concorrência do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e nos testes para emprego, essa é uma cultura que vem sendo manifestada desde o descobrimento, falta de interesse em estudar, conhecer, ser crítico, o trabalhador se conforma em ganhar só para sobreviver.

Antes de enfatizar essa afirmação acima, a professora se referiu a Bourdieu ((2010) a respeito das questões sobre capital cultural quando a família influencia na prática de realização dos trabalhos de casa por parte dos estudantes, pois, como afirma a professora:

[...]em sua maioria os familiares dos alunos são analfabetos, eles não costumam estimular os filhos a realizar atividades de pesquisa ou mesmo discussões a respeito de suas aprendizagens mediadas pela construção das atividades de casa propostas pelos professores.

Pode-se perceber, na fala acima, o quanto a professora está mergulhada nas concepções liberais, visto que a mesma atribui aos alunos a responsabilidade pelos seus fracassos e sucessos - os que fazem mais sacrifícios e esforços serão os bem sucedidos. Por essa concepção, parece não perceber que vem lidando com uma realidade social desigual, pois o Programa, ao focar, essencialmente, sujeitos apartados do direito à educação, à política e ao trabalho, apresenta a relevância da prática educativa que vai além de uma questão “conteudista”, adentrando, assim, no âmbito da ideia força da doutrina liberal, que responsabiliza os sujeitos por seus próprios destinos, que busca ressocializar o aluno, tornando-o familiarizado com os valores da classe dominante, referentes à lógica do ensino

¹³ Para manter o anonimato dos sujeitos entrevistados, criou-se uma inicial para os nomes dos entrevistados como identificação.

médio, que culmina com a continuidade da educação formal até o ensino superior.

Tal processo encontra relevância devido às mesmas questões que lhe impõem limites, ou, ao menos, dificuldades, pois trata de um público que, majoritariamente, vem de uma história de retomada da educação formal, após alguns anos afastados e, por outro lado, de aluno, que conciliam estudos com a realidade do trabalho.

O depoimento da professora A, que trabalha no curso técnico em Eletrotécnica, traz outros elementos para que se possa discutir quando afirma:

Eu discuto a problemática das desigualdades sociais com meus alunos do PROEJA quando, por exemplo, estou explicando o Inglês para um grupo que trabalha como pedreiro, f59 outro frentista de posto de gasolina e me pergunto: como vão utilizar isso na vida? Um que tem metade da carga horária das disciplinas do ensino médio normal... como os a..... vão competir de igual para igual?

Essas indagações apresentadas no depoimento da professora A constata a angústia que sente ao trabalhar a disciplina no contexto da realidade de vida profissional e social de cada estudante, pois a mesma relatou, durante a entrevista, que não teve formação para atuar com educação de jovens e adultos trabalhadores. Ou seja, uma formação que considere estudantes da classe trabalhadora. Afirmou, ainda, que trabalha uma parte de sua carga horária no Ensino Médio Regular e a outra parte no PROEJA, o que a mesma considera complexo para sua prática pedagógica, enfatizando que o ideal era estudar, planejar e atuar somente com o PROEJA, pois, se fosse assim, o trabalho seria mais significativo.

A professora A tem consciência de que as desigualdades existem no próprio andamento do Programa no Instituto. Por isso, entende que, quando a instituição não disponibiliza ao professor carga horária de trabalho para planejamento ou formação específica para o trabalho educativo com a EJA, impõe limites para a realização plena de uma prática pedagógica alicerçada em alternativas curriculares, que considerem o “*encadeamento entre as atitudes e as experiências das pessoas como seres no mundo*” (FREIRE, 1997). Ao se considerarem as experiências trazidas pelos estudantes no contexto de EJA, estão se abrindo espaços para inclusão desses estudantes trabalhadores no contexto social e educacional, como também refletindo sobre o que realmente faz sentido e tem relevância, que justifique seus estudos numa determinada configuração curricular de EJA de Educação Básica ou de EJA profissional.

Reforçando essa compreensão, Barcellos (2010, p. 59) afirma que:

[...]essa forma de pensar a ação educativa humana, nos desafia, por exemplo a nunca esquecermos que não há um lá fora onde se buscarão os ingredientes necessários para a construção do conhecimento. Seja ele de que tipo e em que área for, pois esse processo de

circularidade e ou recursividade, entre ter experiência e ação, nos dá a demonstração da inseparabilidade entre o ato de conhecer e o contexto em que vivemos.

Ainda nessa abordagem, a professora entrevistada considerou o trabalho no PROEJA, com a disciplina Inglês, uma prática desafiadora, pois, ao mesmo tempo que estuda mais, pesquisa material para atender o ritmo diferente de aprendizagem do grupo. Identifica, no processo de aprendizagem dos discentes, sua contribuição para a melhoria de vida desses sujeitos. Sobre isso, a professora fez a seguinte afirmação: *“isso tudo é a grande jogada, conseguir perceber o perfil da turma e depois trabalhar o conteúdo. Após achar esse caminho, as notas foram boas”*.

A questão das *“notas boas”* colocada pela professora diz respeito ao resultado da turma em unidade do calendário letivo anterior às entrevistas, pois, segundo ela, em comparação com uma outra turma do ensino médio regular, as notas desses alunos do PROEJA foram baixas. Então, após achar o caminho para a aprendizagem, os resultados foram *“notas boas.”*

Sobre isso, Connell, (2010, p. 21) afirma que:

As notas escolares, por exemplo, não são meros pontos de apoio do ensino. Elas são também minúsculas decisões jurídicas, com *status* legal, que culminam em grandes e legitimadas decisões sobre as vidas das pessoas – o avanço na escola, a seleção para um nível mais alto de instrução, as expectativas de emprego. As pessoas pobres, de modo geral, compreendem essa característica da escola. Ela está centralmente presente em suas mais desagradáveis experiências de educação. A experiência vivida pelos estudantes pobres hoje não é, contudo, única. Os sistemas de educação de massa foram criados no século XIX como uma forma de intervenção do Estado na vida da classe trabalhadora, para regular e em parte assumir a educação das crianças. A obrigatoriedade legal era necessária porque tal intervenção era amplamente rejeitada.

Outro depoimento considerado significativo a respeito das desigualdades sociais surgidas e exploradas nas aulas de PROEJA, diz respeito às diferentes idades dos alunos, pois segundo a professora **J**, do curso de Eletrotécnica, *“os alunos jovens se sentem integrados, já os mais velhos se sentem rejeitados”*. Exemplificando essa afirmação, a professora relata o caso de uma estudante que trabalha o dia todo colhendo uvas; às vezes, nem toma banho antes de sair de casa para a escola. Então, como pode solicitar que ela suba numa escada para fazer um aterramento? Já os estudantes jovens participam da aula, fazem as atividades técnicas, mas não querem incluir a colega já idosa. Portanto, o que chama a atenção, no caso dessa estudante, não é desigualdade educacional ou diferença geracional apenas, mas também a desigualdade social e econômica porque a estudante de 62 anos se esforça para, após um dia fatigante de trabalho sob o sol escaldante do semiárido nordestino, ainda frequentar as aulas de um programa de ensino noturno.

As condições de vida e trabalho da trabalhadora rural demonstram o esforço que os sujeitos da EJA direcionam para estudar, na perspectiva de dias melhores.

Dialogando com os depoimentos das professoras abordadas, refletimos sobre a compreensão que tem respeito das desigualdades sociais, pois enfatizaram a problemática curricular do programa, que não atende ao tratamento dessas desigualdades para favorecer a aprendizagem dos estudantes do PROEJA, porque os mesmos cursam paralelamente as disciplinas técnicas e propedêuticas, o que impede os professores,4 muitas vezes, pela falta de tempo, de desenvolverem um trabalho mais detalhado com as temáticas, bem como um atendimento mais satisfatório na discussão das dúvidas apresentadas pelos alunos. Percebeu-se, também, que independente da disciplina trabalhada ou seu conteúdo, as desigualdades sociais emergem nas relações humanas impulsionadas pelas condições de existência, da fadiga, da labuta no trabalho e vivências, muitas vezes, desconsideradas ou despercebidas por parte, até mesmo, da professora e dos membros do grupo.

Nesse contexto, percebe-se que as desigualdades que mais se sobressaem nos enunciados dos docentes são as das condições de existência, relacionadas ao tempo escolar que provoca a solicitação do auxílio dos alunos mais jovens no trabalho com os colegas adultos e até idosos, no compartilhar das atividades e até na contribuição para resolução de situações-problema e construção de atividades propostas pelo professor durante o processo ensino-aprendizagem.

Ainda nessa compreensão, identificaram-se, também, as concepções de professores a respeito da exploração da temática desigualdades sociais nas aulas do PROEJA na abordagem do professor P, o qual deu o seguinte depoimento: *“ninguém recebeu formação para trabalhar no PROEJA, a coordenação chegou e disse: “tome aí, você vai trabalhar com isso!”*

Nesse depoimento, o professor criticou a *“falta de apoio pedagógico do Instituto no acompanhamento e auxílio para o planejamento das aulas e a construção das ementas das disciplinas do PROEJA”*. O professor ainda construiu sozinho uma apostila para trabalhar Matemática, *“pois os alunos não acompanham o programa do Ensino Médio nem Técnico, o que o forçou voltar para a Matemática elementar.”* Isso tudo o docente relacionou como desigualdade social e educacional no próprio Instituto, que não oportunizou, até agora, condições de trabalho pedagógico que ofereçam condições de aprendizagem satisfatória a alunos, nem muito menos às políticas do Programa, contradição do próprio Instituto, que produz desigualdade social.

Acompanhamento, para o entrevistado, é o subsídio que todo professor deve receber

da equipe técnica pedagógica da escola durante os encontros para planejamento das aulas, bem como no compartilhar das experiências, nos encaminhamentos de dificuldades no processo ensino-aprendizagem. O que Freire (1999, p. 73) defende de forma enfática é que:

O professor tem o dever de dar aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

Diante dessa realidade, aprendizagem significativa nas concepções e inquietações do professor se refere ao desempenho do aluno na resolução dos problemas matemáticos em que se configuram conteúdo, que serão utilizados na atuação profissional, a qual se qualifica, e, quanto às políticas do Programa no Instituto, relacionam-se com as competências profissionais, que devem ser desempenhadas com excelência pelo aluno quando da sua atuação no mercado de trabalho, exatamente o objetivo que o Programa almeja alcançar, a formação e a prática técnica aperfeiçoada no mercado de trabalho.

Nessa questão da prática conteudista e utilitarista da educação, separando prática e teoria, Alvarenga (2010, p. 75) reportando-se a Gramsci (2000) enfatiza que:

Em seus escritos a respeito da escola, do ensino e da prática educativa, Gramsci discute e critica as escolas tradicional e liberal. Ele descreve os entraves tanto do ensino tradicional quanto do ensino liberal para a formação do cidadão moderno. Para o pensador italiano, a escola tradicional tinha um ensino eficiente, voltado ao desenvolvimento do educando realizando a conexão entre escola e vida. No entanto, era oligárquica e elitista, destinada para poucos e para a preparação de grupos sociais que deveriam continuar se perpetuando como minorias dirigentes.

O professor entrevistado considera também desigualdade social quando se refere ao encontro de professores e estudantes da Pós-Graduação em PROEJA, (que ocorreu no período das entrevistas em outubro/2010) na cidade de Teresina no Estado do Piauí, e o grupo de professores do IF SERTÃO-PE não foi convidado pela coordenação do Instituto, prática que muito os contrariou, pois consideravam a importância do evento como oportunidade de troca de experiências com uma unidade que vem trabalhando há algum tempo com o programa, o que favoreceria o grupo de professores de Petrolina, já que o curso funciona há somente seis anos.

Compartilhando essa abordagem com o professor **P**, o docente **M** não se dispôs a aprofundar muito a discussão; apenas falou:

[...]como trabalho a disciplina Língua Portuguesa, discuto com os alunos a temática desigualdades sociais nos textos, que exploro durante as aulas, mas isso não é prática

constante, ilustro a desigualdade social existente no contexto educacional com o fato de uns terem privilégios confortáveis de vida para estudar e ter uma profissão, enquanto outros são massacrados pelo sistema ganhando um salário mínimo e chegam a não ter nem força para frequentarem uma escola noturna. Venho sempre recomendando aos alunos o esforço próprio para superar esses obstáculos, pois os governantes não costumam se preocupar com os problemas dos cidadãos trabalhadores e assalariados, a não ser em período de eleição e propaganda eleitoral.

Ainda que se remetendo a uma visão crítica marxiana sobre o processo de desigualdades sociais, percebe-se, na concepção do professor, um processo de esvaziamento do discurso político, uma vez que a responsabilidade pelo próprio destino é deslocada para os estudantes. Em outros termos, a questão gira em torno da meritocracia: conseguir ou não mediante o esforço individual, o que contraria, justamente, teorias críticas como as de Bourdieu (1998) e Apple (1982), que vão situar a questão das desigualdades para além da meritocracia. Nesse sentido, o âmbito da produção sistêmica das desigualdades pelo capitalismo, é deixado em segundo plano, não sendo pensado esse aspecto como um cenário de lutas e disputas.

Diante disso, as concepções aqui apresentadas pelos professores entrevistados remetem ao entendimento de que as políticas educacionais do PROEJA no IF SERTÃO - PE não vêm alcançando o objetivo proposto. Segundo Freire (1999, p. 26):

a educação do trabalhador deve ser voltada para as suas peculiaridades, pois, o universo do jovem e do adulto trabalhador é permeado por práticas sociais diversificadas, por histórias de vida diferentes, por um modo próprio de conceber a vida e uma forma própria de pensar a realidade.

A contribuição teórica do autor é apropriada pelo Documento Base Brasil/MEC (2007, p. 32) quando apresenta, no projeto político-pedagógico do programa, a proposta de trabalho educativo pautada numa abordagem articulada às informações, considerando e priorizando a compreensão crítica das relações dos fenômenos no contexto sociopolítico e cultural em que ocorrem, porquanto se acredita que a formação do educando não se limita apenas à aquisição de informações, mas, principalmente, à apropriação e transformação das informações recebidas, ou seja, da própria produção de conhecimentos. Mas isso não quer dizer que a perspectiva de educação de Paulo Freire esteja ocorrendo nas aulas do PROEJA, *Campus Petrolina* justamente por consequência das desigualdades sociais já anteriormente listadas pelos entrevistados.

Assim, a afirmação de Freire (1999) reforça a compreensão de que o estudante trabalhador busca o estudo em classes de PROEJA não só para conquistar um diploma, mas ainda e, acima de tudo, sentido para sua profissão e uma vida mais digna, a que faz voltar a

questão da centralidade do trabalho na sociedade. Assim, Antunes (2010) destaca, justamente, que essa categoria continua a ser fundante e explicativa com relação aos processos sociais. Nesse caso, pode-se afirmar que tal categoria possui visceral ligação com as escolhas realizadas pelos atores sociais em questão, uma vez que a mesma cimenta sentido às suas práticas.

Segundo Gadotti, (2003, p. 19) os estudantes trabalhadores vão para a escola em busca de instrumentos para viverem no mundo da informação e elaborarem pensamentos e ações de forma crítica. Disso dependem a autoestima, a identidade e até a possibilidade de conseguir um emprego. Essa busca foi apresentada pelos estudantes do PROEJA, que foram entrevistados em 2010, na pesquisa deste trabalho.

As concepções do autor enfatizam que atuar na educação de trabalhadores é saber as dificuldades de manter o interesse dos alunos – que chegam cansados do trabalho –, de planejar aulas que tenham relação com a vida deles, aulas que discutam e ampliem os saberes que já trazem da experiência profissional de serventes de pedreiro, eletricitas, encanadores, cozinheiras; aulas que não sejam versões empobrecidas do que é dado a crianças e adolescentes. Tal prática foi enfatizada pela professora **M** quando disse: *“Essa prática é carregada de significados, de mudanças, de movimentos, não dá daqui, dá dali, é a procura de formas diferentes de ensinar até acertar”*.

Sobre isso, Ciavatta; Rummert (2010, p. 466) defendem que

[...]o que é diferente a cerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino. A seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo.

Nesse contexto, entende-se que um grande desafio para os professores é acabar com a estranheza que a escola causa a muitos trabalhadores nos primeiros dias de aula. Muitas vezes, o modelo que a maioria guarda na memória é o da instituição, que, outrora, o condenou ao fracasso social ou escolar, que o reprovou de oportunidades e que o excluiu do enfrentamento do sistema capitalista. Isso se vê nas falas dos professores entrevistados, pois, mesmo apresentando seus limites para lidar com as demandas da educação profissional no caso específico da questão do currículo integrado e das especificidades e heterogeneidades dos sujeitos da EJA, demonstraram uma grande preocupação e compromisso em alcançar os objetivos propostos pelo Programa na aprendizagem dos estudantes.

3.4 Desigualdades Sociais nas Concepções dos Estudantes – primeiros diálogos

Mediante os depoimentos dos estudantes entrevistados, identificaram-se concepções sobre desigualdades sociais relacionadas às questões de trabalho e educação. Ao partir para a análise das concepções entre os estudantes, em entrevistas realizadas no período de 30 de outubro a 30 de novembro de 2010 (primeiras aproximações), pôde-se perceber que as mesmas, em torno das desigualdades, se deram focalmente em relação ao âmbito do trabalho e da educação, apresentando, portanto, um leque de questões mais restritas que aquelas apresentadas pelo corpo docente. Segundo o estudante **W** (agente de portaria de um hospital), compreende desigualdade social no momento em que o trabalhador é discriminado por outro trabalhador, porque tem o certificado do ensino superior e exemplificou: “*um dos médicos do hospital em que trabalho me desrespeitou porque o impedi de entrar por falta do crachá de identificação*”. Nesse depoimento, o estudante enfatizou a receptividade a ele direcionada ao ingressar no PROEJA quando pontuou:

[...]no Programa não sofro nenhuma discriminação, porque todos que estão aqui buscam, justamente, sair dessa situação de exclusão no mercado de trabalho por falta de escolaridade, pois, por parte dos colegas em sala de aula, nunca recebi nenhum tipo de discriminação.

Nessa mesma abordagem, o estudante **J** (mototaxista) deu o seguinte depoimento: “*vim estudar no PROEJA porque me sentia excluído, todo curso que me apresentava para fazer pedia o certificado do Ensino Médio e eu não tinha. Saía triste, frustrado, decepcionado, agora no PROEJA tenho a certeza de que nada disso existe*”. Identifica-se aqui a ilusão fecunda da escolarização de jovens e adultos trabalhadores, pois a escola, para esses estudantes, ainda é vista como o caminho, uma forma de movimento social, ou “a melhoria de vida” entre outros. Sobre o sentido de ilusão fecunda Alvarenga; Tavares (2008, p. 155) afirmam que:

É fundamental revigorarmos o sentido da *ilusão fecunda* (Sposito, 1993) que as classes populares constroem sobre a escola e percebemos no cotidiano escolar a existência de fissuras, cada vez mais visíveis e dilatadas, nesta mesma escola precária destinada aos pobres. Perceber/compreender o que manifestam as crianças e jovens das classes populares que, ao irromperem o território da escola, vão-nos desafiando sobre as formas pelas quais essa escola deve e precisa ser (re)pensada, ocupada, compreendida, narrada e imaginada. É dentro da escola que também se sonham os *sonhos diurnos* que desenham no ar repetíveis vultos de livre escolha. Assim, tanto podem entusiasmar e delirar, como também, podem ponderar e planejar (BLOCH, 2005). São sonhos que irrigam a ideia da possibilidade, da viabilização

daquilo que em um primeiro momento, nos parece impossível e irrealizável.

Nessa trajetória, quando perguntada a respeito de desigualdade social no âmbito do PROEJA, a estudante **Z** (cozinheira) deu o seguinte depoimento:

[...]passei 15 anos sem estudar, só cozinhando. Agora resolvi estudar para ter outra profissão e sai da cozinha. Vejo essa profissão como desigual perante as outras porque nunca se consegue ganhar um salário bom. Sempre pra cozinhar oferecem pouco, já para outras profissões de curso técnico tem muita gente que ganha bem. Por isso, resolvi estudar para aprender outra área e ter um melhor salário, arriscar. Né?

Ou seja, a desigualdade econômica é apresentada no depoimento da estudante que apresenta uma aspiração pessoal, que é a “melhora de vida” mediante o aumento de salário e entende que, para isso, é necessário mudar de profissão estudando. Segundo Castel (1998, p. 529), na sociedade salarial capitalista, a questão social é analisada tendo como ponto de partida “*o enfraquecimento da questão salarial onde a precarização do trabalho é um processo central*”. Nessa sociedade, ocorre a procura de posições as quais estão associadas a uma utilidade social de reconhecimento público, procura essa que o autor considera como causa da ocorrência de déficit de lugares ocupáveis na estrutura social, pois o mesmo trabalha com a ideia de que esse Estado social não assume a responsabilidade “*pela melhoria progressiva da condição de todos*” (CASTEL, 1998, p. 498)

Compreendendo o estudo do autor, identifica-se que, nessa sociedade salarial, não há garantia de segurança no emprego; entretanto, quando as demandas capitalistas mudam, os trabalhadores entram para a situação de precariedade e nesse contexto, insere-se a situação da estudante entrevistada.

Já no entendimento do estudante **G** (pedreiro):

[...]no PROEJA não tem desigualdade social, todos tratam igual; em outros cursos de EJA que estudei quando a gente errava alguma coisa das tarefas na aula, tinha uns “bacana” que mangava da gente; por isso deixei de estudar muitas vezes.

Compartilhando esses depoimentos dos colegas (pois nesse momento a abordagem foi em grupo, quando todos os estudantes se colocavam a respeito da pergunta), o aluno **R** (eletricista) afirma:

[...]me sinto muito feliz no curso, espero concluí-lo e, logo conseguir um emprego numa empresa que pague um salário bom. Sinto também que o Programa vai vingar e formar muita gente, pois poucos desistiram. O grupo é assíduo e os que saíram (dois) deixaram o curso logo no início. Daí nunca mais saiu ninguém, por isso considero estudar no PROEJA uma forma de ser incluído na sociedade.

Durante a abordagem junto aos dez estudantes entrevistados, dois se encontravam desempregados: o aluno **S**, e a aluna **N** que tinha trabalhado como empregada doméstica afirmou: “*vim estudar para, também, melhorar profissionalmente, conquistar um melhor salário numa empresa de edificações, ser contratada por uma construtora da cidade*”.

Nessa mesma perspectiva, o grupo de estudantes entrevistados explicou que os professores costumam abordar essa problemática nas aulas, discutindo os problemas das profissões, as funções que ganham mais e a competição que todos têm que enfrentar para alcançar essas funções. “*Não é bom se conformar só com o curso técnico, bom é fazer um curso superior, embora tenha muita gente formada também desempregada*”, disse a estudante **B** (trabalhadora rural).

A afirmação da estudante apresenta o sentido da desigualdade como produto da escolarização, pois, segundo Bourdieu (2010, p. 134-135) em estudo sobre o mercado de trabalho e as transações entre detentores de diplomas e detentores de cargos, o sistema de ensino, como campo de produção de produtores, desempenha um papel determinante na relação entre o diploma e o cargo, pois, além da produção social, é responsável também pela reprodução técnica de seus agentes na estrutura social. Contudo, o aparelho econômico – responsável pela regulação da produção de cargo visa a controlar a autonomia do sistema de ensino para melhor regulação da produção de cargos – que visa a controlar a autonomia do sistema de ensino para melhor regular o processo de compra e venda da força do trabalho, assegurando, desse modo, o controle sobre a relação estabelecida entre a classificação e a reclassificação.

Há funções que exigem cursos de salários maiores e funções de cargos e salários menores e até funções extintas. Mesmo existindo cursos que formam para essas funções, há profissionais que continuam desempregados.

Por conta de todo esse movimento do sistema econômico, não significa dizer que, sendo portador de um diploma, seja de curso técnico ou superior, o sujeito vai necessariamente ingressar no mercado de trabalho e, conseqüentemente, “*melhorar de vida*”.

Ainda sobre essas discussões, as estudantes **E**, **M** e **U**, quando interpeladas sobre se os professores costumam abordar em suas aulas a problemática das desigualdades sociais, responderam: “nas aulas de Geografia, a professora **M** costuma explorar esses assuntos, envolvendo a vida nos bairros de periferia, nas grandes cidades, nos trabalhos rurais e urbanos, entre outros”. Sobre essa mesma pergunta, os demais alunos concordaram com as colegas, exceto dois: **S** e **N**, que disseram: “*não lembramos de ter participado dessas aulas, mas, consideramos importante a discussão dessa problemática, pois essas aulas trazem*

ensinos importantes sobre como fazer para enfrentar essas desigualdades e não se conformar”.

Segundo o estudante **R**:

[...]muita gente se conforma em não ter estudo, não ter emprego, ou até mesmo não ter comida, mas isso não é certo porque todos pagam impostos de qualquer coisa que faz, então por que não exigir também dos dirigentes do país o direito de ser igual aos que estão formados e trabalhando?

A perspectiva crítica do estudante questiona as condições de cidadania que, segundo Alvarenga (2010, p. 126):

A emergência histórica da cidadania nas sociedades modernas e democráticas faz-nos refletir a realidade da cidadania no Brasil, seus impasses e (in)viabilidades ainda na contemporaneidade. A existência de milhões de desempregados, analfabetos trabalhadores urbanos sem-teto, pobreza no campo e na cidade, salários injustos que não reproduzem a força de trabalho, a perda da infância de meninos e meninas de rua e a perversa concentração de renda são problemas que nos empurram, cada vez mais, para um *apartheid* social e nos questionam se, em algum momento de nossa história, fomos cidadãos.

A estudante **Z** reforçou a fala de **R** quando disse:

[...]é importante estudar esse assunto, mas a gente sabe que isso nunca vai acabar porque ninguém ajuda ninguém, a gente é que tem que se ajudar. Muitas vezes tem professor que fala disso, até a televisão, as novelas falam, mas ninguém liga, ninguém briga para melhorar a vida de quem tá esquecido, sem emprego, sem nada.

Os depoimentos aqui apresentados corroboram as concepções dos estudantes a respeito das desigualdades sociais relacionadas aos direitos de cidadania, ao trabalho, às profissões e ao nível de escolaridade apresentado pelos candidatos quando pleiteiam uma vaga junto às empresas da região. A perspectiva da estudante **Z**, “quem tá esquecido sem emprego, sem nada” é muito articulada e lúcida. Refere-se aos direitos de cidadania que, segundo Fávero (16.11.2011) em aula de EJA na UFF – Universidade Federal Fluminense - UFF “os direitos naturais não são dados, são conquistados, precisam ser sempre reconquistados, essas conquista vm sempre mediadas por tensões, não por doações.”

Os depoimentos dos estudantes corroboram também a ideologia da certificação, mostram em suas concepções o quanto a escolaridade técnica é importante para a qualificação no trabalho, o quanto o certificado do curso profissional viabiliza o direito ao trabalho como condição de não exclusão, como direito de segurança no momento da competição, na busca pela vaga de emprego.

Diante disso, destaca-se aqui a preparação para o trabalho em suas várias dimensões como princípio político-pedagógico do Programa quando o Documento Base, (BRASIL,

2007, p. 33) afirma:

É preciso valorizar, na preparação para o trabalho, as dimensões filosófica, estética, política e ética. Ultrapassando os limites estreitos do utilitarismo da Educação Profissional, superando a pedagogia taylorista/fordista que norteou por longos anos a formação dos trabalhadores.

A esse respeito, Antunes (2004, p. 38) afirma que “pode diminuir o trabalho, mas não eliminá-lo, pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo”. Nessa afirmação, o autor explica a precarização do trabalho no cenário das políticas neoliberais que, muitas vezes, acreditam que o capital vale a força humana de trabalho, mas, segundo ele, o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano; por isso o trabalho não pode ser considerado somente como parcela imprescindível para a reprodução do capital e sim como elemento que poderia resgatar as relações sociais da força humana que trabalha.

Assim, a modalidade de EJA objetiva oferecer, aos adolescentes e adultos, políticas e programas educacionais, que vão da alfabetização à preparação e especialização para o trabalho. Dessa forma, o primeiro segmento do Ensino Fundamental deve conciliar a universalização da educação básica com os interesses educacionais oriundos do próprio desenvolvimento, o que constitui grande desafio para os profissionais da educação, que atuam na área.

Nesse princípio da escola integral, Alvarenga (2010, p. 76-77) interpretando Gramsci (2000) defende:

Esses escritos sobre a escola unitária aludem à questão como formação educativo-cultural de um novo homem, um novo cidadão que se contrapõe aos valores do velho cidadão proprietário consagrado pela revolução liberal-burguesa. O isolamento intelectual, ao qual foi submetido Gramsci pelos cárceres do fascismo, não o impediu de refletir sobre a crise do ensino pela qual passava a escola na Itália. Esse princípio educativo possibilitaria aos educandos desenvolver uma concepção histórica e dialética do mundo, levando-os a compreender que as produções humanas são transitórias e, ao mesmo tempo, sínteses do que antes fora produzido por homens e mulheres e que, posteriormente, por eles e elas novamente criado.

Já o PROEJA tem como base a superação da dicotomia entre a formação profissional e a educação geral, no qual se constata um processo de ações pedagógicas e de funcionamento, muito lento para o seu alcance.

Nessa política, o trabalhador, de modo geral, seja jovem ou adulto, procura ingressar no PROEJA ou em cursos técnicos ofertados por instituições públicas federais espalhadas pelo Brasil com o objetivo de aperfeiçoarem suas práticas profissionais e, conseqüentemente, obterem uma titulação, uma elevação de nível escolar e oportunidade de trabalho com

remuneração melhorada, pois, segundo Arroyo (2002, p. 88):

[...]as conseqüências a nível dos processos importantes se os processos educativos têm de estar vinculados ao mundo do trabalho e da produção, se neles deve ter espaço o trabalho e o trabalhador, o central não é tornar o povo letrado nem instruído no domínio de conteúdos – ensino inculcação –, mas o central é experimentar, até na escola, o trabalho, a organização do trabalho, as relações sociais novas necessárias à nova ordem.

A citação do autor indica que as metas do ensino profissional não são a perspectiva de ascensão social, cultural, educacional e profissional do estudante jovem/adulto trabalhador, ao contrário, mas preparar esses sujeitos para darem conta de novas práticas laborais demandadas pelo sistema capitalista. Com efeito, a conquista do certificado do curso técnico alcançada por esses estudantes não vai possibilitar a competição na busca do emprego de forma igualitária com os jovens que estão seguindo regularmente os estudos, sem nenhuma interrupção, apresentando vantagem no processo de competição do sistema capitalista, que é cruel, excludente e preconceituoso. Segundo Del Pino (2002, p. 86), “a miséria e a exclusão são resultado continuado e crescente dos desdobramentos do modo de produção capitalista”.

Reforçando esse entendimento, Freitag (1980, p. 33) afirma que “a escola contribui de duas formas para o processo de reprodução da formação social do capitalismo: por um lado, reproduzindo as forças produtivas; por outro lado, as relações de produção existentes”.

A tese da economia da educação é de que há uma *taxa de retorno* individual e social, mascara esse problema da diferença de equivalente. Nos salários que os indivíduos recebem de fato se troca equivalente por equivalente. O salário corresponderá, em seu valor, ao tempo médio socialmente necessário para a produção, para o trabalho. Mas esse salário é bem menor que o valor que o trabalhador cria no tempo pelo qual vendeu sua força de trabalho. Sua maior produtividade face à sua maior qualificação não beneficia a ele, aumentando gradativamente seu salário, mas de seu empregador que se apropria da diferença, a mais-valia. (FREITAG, 1980, p. 32)

3.5 Ano de 2012, Retorno ao Campo: novas vozes, novos diálogos, sobre desigualdades

O retorno ao campo de pesquisa se deu no período de 1 janeiro a 15 de fevereiro de 2012, tempo em que retomei as visitas ao Instituto, coletando documentos diversos, Decretos, portarias, atas de reuniões e outros registros, todos eles relacionados ao PROEJA desde sua implantação no *campus*. Essas práticas se deram após proceder ao protocolo do mestrado, isto é, ter me apresentado diretora de ensino entregando a solicitação da FFP/UERJ para ter acesso à instituição e fazer as abordagens finais da pesquisa propostas no projeto. Após receber a

autorização e também com acompanhamento da professora, conversei com a coordenadora do curso e com a de estágio, participei da aula inaugural no dia 2 de fevereiro e reiniciei as entrevistas, principalmente, porque o ano letivo foi aberto a partir deste dia.

A aula inaugural, os documentos estudados e as entrevistas me possibilitaram perceber novos elementos sobre desigualdades trazidos nas vozes dos professores e estudantes. Esses elementos representam uma ressignificação em comparação aos depoimentos registrados nas primeiras aproximações com o problema de pesquisa em 2010.

A aula inaugural também me oportunizou fazer os primeiros registros desse retorno. Foi uma solenidade iniciada no auditório com músicas clássicas apresentadas pela orquestra formada por alunos do Instituto, incluindo também estudantes do PROEJA e tendo como maestro um professor do curso, licenciado em música.

Após essa abertura, teve início a fala da diretora de ensino que apresentou o curso, deu as boas-vindas aos estudantes e professores, falou do *“privilégio dos que conseguiram conquistar uma vaga nos cursos técnicos que teve 12.000 inscritos para somente 300 vagas, enfatizou a política das bolsas, horário de distribuição da merenda, a frequência e a importância do esforço de todos em frequentar as aulas. Não faltar”*.

O vice-reitor apresentou imagens do Instituto, destacando os recursos orçados, a construção de novas salas de aula; a adaptação da acessibilidade com a construção de rampas para os sujeitos cadeirantes; a conquista de um laboratório de ponta, o aumento significativo de livros para o acervo da biblioteca; bem como transporte e outras conquistas planejadas para serem alcançadas durante o ano de 2012. Nesse momento, o professor Jerônimo¹⁴ pediu a palavra e fez a seguinte afirmação: *“a escola melhorou muito, trabalho aqui há muitos anos, e nunca conseguimos tanta coisa como agora, muita coisa que a gente não tinha.”* O vice-reitor falou também da preocupação com a evasão em 2011, mas não apresentou números, disse das dificuldades dos alunos trabalhadores em frequentar os cursos noturnos após um dia inteiro de trabalho e garantiu: - *“medidas serão tomadas a fim de resolver essas questões, soluções serão procuradas de forma conjunta com os alunos, pois o Instituto está procurando acertar.”*

Essas informações do vice-reitor a respeito da evasão são importantes porque expressam que um Programa como o PROEJA tem concepção curricular que produz desigualdades ou, ao menos, não consegue promover situações de inserção dos estudantes

¹⁴ Nesse retorno, os sujeitos da pesquisa receberam nomes porque em orientações durante banca de qualificação, a professora Jane Paiva considerou ser mais significativo do que colocar uma letra maiúscula, para ela, o nome, mesmo que fictício, dá a esses sujeitos a visibilidade que eles merecem.

trabalhadores e que se materializa pelas evasões.

Seguindo a pauta da solenidade, a coordenação oportunizou o início da mesa redonda que teve como tema o perfil do técnico em Edificações, Eletrotécnica e Informática e o mercado de trabalho.

O professor que coordenou o debate é engenheiro civil da construtora de sua família, professor do Programa e estudante no mestrado profissional em tecnologia ambiental, ofertado pela Universidade Federal de Pernambuco, em parceria com o Instituto Federal.

Iniciando sua fala, o professor se dirigiu ao grupo de estudantes e perguntou: *“O que vocês acham que é necessário para ser um técnico? Vocês acham que, ao concluírem o curso serão capazes de atuar no mercado de trabalho? O diploma é o único instrumento para exercer a profissão?”*

Em resposta a esses questionamentos, um estudante se posicionou colocando que, além de ter o diploma, tem que ter o registro profissional. O professor retomou a fala do estudante e reforçou que, além do registro, tem que ter competências na área. A partir daí, o professor discorreu sobre o desenvolvimento de competências na prática profissional.

Nesse primeiro momento de retorno ao campo de pesquisa, identifiquei, nas falas do professor e do estudante, que as concepções de ensino profissionalizante continuam predominantes no contexto escolar, orientadas para a empregabilidade conforme a lógica neoliberal, que preconiza a educação para o mercado do capital. Vê-se, então, que a perspectiva da proposta do PROEJA no Instituto ainda não foi apropriada nesse aspecto, pois a mesma apresenta um caminho oposto ao preconizado por essa lógica, que propõe recuperar a longa trajetória de muitos educadores no sentido de articular, de forma crítica e significativa, a educação profissional, a formação humana e a formação geral.

Em suas concepções e princípios e em seu projeto político-pedagógico integrado, o Documento Base apresenta discussões e reflexões que mantêm a perspectiva neoliberal já que há uma assunção de que a escolarização ou formação profissional irá depender da lógica e dinâmica do capitalismo de mercado. Nessa perspectiva, defende:

[...] A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora[...]. Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo

formativo. (BRASIL, 2007, p. 26-28)

Tanto essa passagem como outras contidas no texto do documento base deixam claro essa lógica do capital. Mesmo utilizando as perspectivas de educação progressista de Paulo Freire, que se situou no campo marxista, quando a proposta chega no IF SERTÃO, na prática pedagógica do Programa, a formação a que os trabalhadores têm acesso é a da sociedade pós-moderna que sem definir, claramente, o sentido ontológico do trabalho para os cidadãos, indica que continuaremos com a sociedade de classes e todas as suas mazelas pontuadas na vida dos trabalhadores que, por diferentes motivos, não conseguiram aprender na idade considerada “normal.”

Para Ciavatta; Rummert, (2010, p. 473):

A formação integrada exige que se trate o trabalho como princípio educativo. Para tanto, precisamos da análise marxiana do trabalho como valor de uso e como valor de troca. Como valor de uso, o trabalho é atividade fundante da produção da existência, ontocriativa (Luckás, 1978 e 2004). Como valor de troca, o trabalho se apresenta nas suas formas históricas, de trabalho assalariado, alienado, no sentido de que o trabalhador é expropriado do tempo de trabalho apropriado pelo dono do capital e não se reconhece no produto do trabalho, no conhecimento e na sociabilidade gerados pelo trabalho coletivo (Marx, 1980).

O sentido ontológico do trabalho na formação dos trabalhadores é significado quando os professores e instituição escolar consideram os conhecimentos trazidos por eles das experiências de trabalho como principais referências a partir das quais poderão avançar na construção de novos conhecimentos justamente porque esses sujeitos tem capacidade de colocar finalidade à transformação da natureza, refletir, pré-idear e agir praticamente sobre ela e é nesse sentido que ocorre o salto ontológico, ou seja, ocorre uma mudança significativa na ação do ser, que é operada pelo e no trabalho. Dessa forma, o trabalho é a fundação do ser social, isso no ponto de vista ontológico.

Nesse sentido, a afirmação de Marx (1996, p. 212) é muito pertinente como contribuição nessa compreensão quando ilustra:

Uma aranha executa operações que se assemelham àquelas do tecelão, a abelha envergonha muitos arquitetos com a construção de seus favos de cera. Mas o que distingue, a princípio, o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de ele construir o favo na sua cabeça antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que no início já estava presente na ideia do trabalhador, que, portanto, já estava presente idealmente.

Por isso, o trabalho, que os estudantes do PROEJA executam nos diversos lugares onde atuam na região do São Francisco, deve fazer parte de sua formação no IF SERTÃO-PE, pois se trata de uma atividade exclusivamente humana, por ser executada na busca da

conquista dos direitos de cidadania e de forma consciente, diferente da ação animal, que é puramente instintiva. Para Marx (1989, p. 27) “o trabalho significa o primeiro pressuposto de toda história humana.” Portanto, o trabalho é inerente ao homem, já que sem realizá-lo o homem não pode conservar sua existência. Então, por ser inerente é ontológico.

Também criticando a prática neoliberal que desconsidera o trabalho como sentido ontológico da formação dos trabalhadores, Arroyo (2011, p. 103) afirma:

Essa visão é a que a Lei 5.692/71 legitimou e impôs, marcando as décadas de 1980-1990 e ainda não superada nas políticas curriculares no material didático e na cultura de tantas escolas. As reorientações curriculares, ainda estão motivadas “pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão”. Os currículos por competências e as avaliações por resultados estão pautadas pelas demandas do mercado de emprego. O próprio termo trabalho é reduzido a emprego e a empregabilidade... O padrão mínimo de qualidade ou as habilidades mínimas que deverão se ensinadas e aprendidas têm como referente o lugar que os alunos populares empregáveis no futuro terão de dominar para se candidatar ao mercado escasso, segmentado, seletivo de emprego. Esse atrelamento entre currículos, competências, habilidades supostamente demandadas pelo mercado passam a conformar o que privilegiar, ensinar, avaliar, hierarquizar, esquecer, secundarizar nos currículos. Passam a definir o que se espera da docência: que seja treinadora eficiente para a empregabilidade dos alunos. Seremos vistos no mesmo olhar com que são vistos os alunos populares: como mercadoria. O direito ao conhecimento reduzido às competências do mercado.

A forma como o Programa chegou ao Instituto, como foi implantado, como foi recebido pelos atores da escola reflete a ambiguidade da política. Ao observar a atitude de professores e estudantes em relação à implantação do Programa, o que se percebe é a existência de diferentes formas de adesão e resistências, manifestações de distintos posicionamentos com relação aos cursos, sua organização pedagógica, práticas pedagógicas, projeto político-pedagógico e com o dia a dia das aulas.

Retomando o tema da mesa redonda na aula inaugural, que se refere ao perfil dos técnicos para o mercado de trabalho, Ramos (2003, p. 95) critica: “Desenhar perfil com base em competências e habilidades leva-se a formações pragmáticas e tecnicistas, portanto incompatível com a formação integrada”.

A citação crítica proferida pela professora é parte de estudos em que apresenta uma perspectiva de formulação de propostas teórico-metodológicas que possibilitam ressignificar a noção de competências em uma perspectiva totalizante, que se constitui no processo de trabalho para o qual o educando deverá ser preparado, pois, pela lógica hegemônica, as competências são deduzidas da análise ocupacional ou funcional do processo de trabalho.

Detalhando essa perspectiva, Ramos (2003, p. 96-97) defende:

Em uma tentativa contra-hegemônica, propusemos a perspectiva totalizante pela qual se consideram o processo e as relações de trabalho como realidades históricas, contraditórias e em constante transformação. Assim não se podem tomar exclusivamente os determinantes

técnicos, operacionais e organizacionais do processo de trabalho, mas devem se considerar as mediações de ordem econômico-produtiva, físico-ambiental, sócio-histórica, cultural e política. Deve-se considerar, ainda, que os trabalhadores compõem essa realidade objetiva, construindo relações complexas e contraditórias de trabalho. Também sinalizamos movimento social contra-hegemônico que é compreendido como aquele que se constrói em favor dos interesses dos trabalhadores e não do capital, exige a resignificação da noção associada à subordinação ao conceito de qualificação com relação social[...]mediante um referencial teórico-metodológico centrado na práxis humana, mediada pelo trabalho inicialmente na sua dimensão especificamente econômica – que ordena as finalidades da educação profissional – mas processualmente na sua dimensão ontológica, por tentar potencializar ações emancipatórias pelos trabalhadores.

Infere-se, então, que, no sentido do que se relaciona à exposição do professor do PROEJA na aula inaugural, o pensamento em relação ao emprego é mais do que com o conjunto de direitos de cidadania, o que significa refletir que o lugar de onde o professor fala é o de empregador que, ao olhar os estudantes, focaliza a futura mão de obra técnica para sua construtora e também para as empresas da região, ideologia que nos remete à compreensão de que a política do PROEJA por si só não determina a desigualdade, mas as formas como são implantadas e executadas nas aulas é que produzem novas desigualdades, principalmente, quando se desconsideram as possibilidades de inovação pedagógica, levando em conta os mais diversos saberes produzidos pelos sujeitos estudantes em seus diferentes trabalhos e espaços sociais, passando a reforçar a pedagogia das competências, que está fortemente atrelada às atuais relações de produção.

Nessa direção, Arroyo (2011, p. 105) propõe que, para desmitificar a relação entre competências escolares e empregabilidade:

[...]devem-se trazer os mundos do trabalho para a centralidade que têm nas experiências de mestres e alunos. Organizar projetos ou temas de estudo interdisciplinares sobre a história do trabalho, sobre as vivências suas e de parentes, da comunidade, sobre a crise do trabalho, o desemprego, a instabilidade, a precarização do trabalho, as segregações por diferenças de gênero, raça, moradia, campo, periferias, por idade, sobre a exploração do trabalho infantil e adolescente etc.

Seguindo para as abordagens e utilização do roteiro de entrevistas, quando solicitado, o professor Severino da disciplina empreendedorismo, no curso de Eletrotécnica, deu o seguinte depoimento:

A desigualdade está na percepção de muitos professores, na grande resistência em trabalhar com os alunos trabalhadores. Superar essa concepção desigual é o camarada perceber que esses alunos são trabalhadores também. Uma produção grave dessas desigualdades sociais pra mim é quando o aluno sai lá do projeto (perímetro irrigado) pegando duas, três conduções e chega no Instituto e o professor falta por puro descaso ou porque não considera esse público importante ou porque não queria trabalhar nesse Programa. Eu sempre discuto isso com eles, tanto com os alunos quanto com os colegas. Da parte de alguns eu já vejo essa sensibilidade de considerar esses alunos, da parte de outros não. Mesmo assim eu acredito neles (estudantes), na força deles, na capacidade, na humildade.

O depoimento do professor nos remete ao entendimento de que as desigualdades sociais na realidade dos estudantes que vivem na região do semiárido nordestino têm particularidades, específicas do lugar, porque se relacionam à vida no sertão, ao fenômeno da seca, da caatinga, do cultivo da terra nas áreas de sequeiro e da espera das chuvas, que são escassas, assim como envolvem também o trabalho nos perímetros irrigados plantando, colhendo e comercializando frutas. Esses são os lugares onde os estudantes trabalhadores do PROEJA IF SERTÃO vivem, se locomovem, desenvolvem suas práticas laborais, suas profissões e suas relações sociais de lazer e de cultura. Por isso, elas devem ser consideradas no âmbito das propostas e das políticas educacionais, também pelos sujeitos que atuam nesse campo.

Portanto, quando ocorre o inverso, Freire (2001, p. 40) afirma que:

É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida, com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. Em primeiro lugar, qualquer que seja a prática de que participemos, a de médico, a de engenheiro, a de torneiro, a de professor, não importa de quê, a de alfaiate, a de eletricista, exige de nós que a exerçamos com responsabilidade. Ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de deveres, do exercício de direitos.

Ainda nessas abordagens, o professor Gildásio, engenheiro civil, posicionou-se da seguinte forma:

Penso que desigualdade é trabalhar com os alunos do Programa de forma diferente das demais turmas dos cursos técnicos, aí sim eu estaria sendo perverso com eles, pois no trabalho nas empresas terão que desempenhar de igual forma com os demais técnicos das outras turmas. Se a gente trabalha diferente o aluno sai alienado com relação às exigências do setor produtivo. A gente trabalha num programa mas para o empresário o aluno é um técnico que tem que ser cobrado de forma igual, independente de curso, por isso é que eu trabalho a mesma aula do ensino técnico. Para superar essa desigualdade acredito que o certo é criar incentivos para os empresários contratar esses estudantes logo após concluir (sic) os cursos. Talvez se o governo federal trouxesse esse incentivo, essa desigualdade seria superada. Desenvolver uma política que esses trabalhadores tivessem horas para estudar.

O ponto de vista sobre desigualdade apresentado pelo professor entrevistado é criticado, nos clássicos estudos de Gramsci (2000), quando discute o Americanismo, o fordismo e a produção industrial nas bases do taylorismo-fordismo. Segundo o autor, essas teorias introduziram nas empresas o movimento da administração científica com ideias de que a produtividade resulta da eficiência do trabalho. Por isso, a questão não é trabalhar duro, nem depressa, nem bastante, mas trabalhar de forma inteligente. Essa forma “inteligente” é reforçada na era toyotista que, no mundo do trabalho atual, tem recusado os trabalhadores herdeiros da cultura fordista-taylorista, fortemente especializada, substituindo-os pelos

trabalhadores polivalentes e multifuncionais da era toyotista, ideologia veiculada no depoimento do professor e demonstrada quando apresenta a preocupação em formar os alunos para, após terem seus desempenhos, competências e habilidades avaliados, serem aceitos no setor produtivo.

Essas teorias têm algo em comum, preconizam a busca pela eficiência, buscando tornar as pessoas e empresas mais produtivas, aumentando a prosperidade demandada pelo capital industrial, que padroniza a força de trabalho sem considerar as características psicológicas e cognitivas dos trabalhadores.

Contrariando esses interesses, Gramsci (1982) defende um programa escolar que diz respeito a um princípio educativo e pedagógico original, reforça que é desenvolvendo o princípio educativo e pedagógico que se formula a noção de escola unitária. Para o estudioso, o princípio de escola unitária ultrapassa a escola como instituição e se relaciona à luta pela igualdade social para superar as divisões de classe, que se expressam na separação entre trabalho intelectual e dividem a sociedade entre governantes e governados.

Reforçando essa compreensão, Arruda (2002, p. 67) enfatiza que, em uma relação criativa entre trabalho e educação, exige-se enfrentar desafios, que viabilizem a superação do divórcio entre trabalho intelectual e trabalho manual, proposta essa já trazida por Gramsci, que afirmou, ao longo de sua obra, em especial em *Os Intelectuais e a Organização da Cultura* (1982), que, quando se refere ao trabalho como princípio educativo, significa que buscamos superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar jovens e adultos trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, não apenas como governados.

No seu ponto de vista, Gramsci (1982) propõe a escola unitária, que se expressaria na unidade entre instrução e trabalho, na formação de homens capazes de produzir, mas também de serem dirigentes, governantes; tinha por objetivo articular a formação profissional com a humanista. Para isso, o autor defende que:

A escola única reintegrará a unidade do fato educativo com o ideal de formação humana geral, isto é, a profissionalização e a formação humana integral se encontrarão no homem como uma necessidade dos tempos modernos. Cabe à escola “unitária” a tarefa de “inserir” os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e de uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1982, p. 232)

Seguindo essa vereda, o autor apresenta como desafio para essa superação ser necessário um duplo trabalho de formação dos trabalhadores para que ampliem gradualmente seus horizontes de saber e de percepção, com vista a se tornarem sujeitos nos seus campos de

atividade, na sua vida de cidadãos e mesmo no seu universo pessoal, familiar e comunitário.

Nessas concepções, o autor defende uma luta pela mudança nas estruturas sociais, econômicas e políticas, mediada pelo compartilhar das tarefas intelectuais e manuais para que os trabalhadores aprendam a compartilhar também as tarefas da produção material.

Compartilhando essa concepção, Alvarenga (2010, p. 66) afirma:

Gramsci estava convencido de que, para se tornar classe dirigente, o proletariado não poderia se limitar a manter sob seu controle a produção econômica da sociedade, as classes subalternas precisariam ocupar, progressiva e processualmente, os espaços da sociedade civil.

Assim, trazendo essa compreensão para a realidade do PROEJA como perspectiva de superação dessas desigualdades já citadas pelos entrevistados, reforça-se aqui a importância do ensino técnico profissional articulado com a educação básica não só para certificação, pois, dessa forma, rejeita-se o paradigma do ensino centrado no professor (intelectual) tão criticado por Freire (1997), que apresentava como fundamental para essas mudanças, alternativas curriculares na Educação de Jovens e Adultos voltadas para o rompimento da tradicional rotina escolar, em que alguns sabem, ensinam conhecimentos e técnicas para outros, que mais memorizam, que aprendem.

Nesse sentido, Freire (1999, p. 77) defende:

A educação que se impôs aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Para que ocorra esse rompimento, o autor apresenta a ideia de considerar as experiências trazidas pelos estudantes no processo ensino-aprendizagem, pois, para ele, a experiência não é a mesma coisa que informação, pois podemos ser portadores de muitas informações e de pouca experiência sobre elas.

Ainda nessa ideia apresentada por Freire, Barcelos (2010, p. 98) reforça:

[...]o real não é algo a ser trazido por alguém para ser aprendido pelo outro por meio de uma mera repetição mecanicamente memorizada. O real é uma construção que se dá a partir da leitura de mundo que cada um faz em seu processo de vida.

Portanto, entende-se, com isso, que os conhecimentos intelectuais dos estudantes jovens e adultos estão impregnados das experiências de vida social e profissional, pois, muitas vezes, os mesmos já exercem funções de pedreiro, marceneiro, encanador, eletricista e outras,

sem nunca terem frequentado nenhum curso de formação específica, e sim recorrendo a experiências, frequentemente advindas e de seus antepassados.

Desse modo, segundo Antunes; Silva (2004, p. 342):

[...]para se compreender a nova forma de ser do trabalho e a classe trabalhadora hoje, é preciso partir de uma concepção ampliada de trabalho. Ela compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário.

No pensamento de Gramsci, a escola unitária é responsável pelas transformações pedagógicas e sociais na vida dos sujeitos. Para isso, ao lado do seu papel de “condicionadora ou reforçadora” do poder da classe dominante, a escola deve ser parte do movimento de revolução social, refletindo em todos os organismos, apresentando um novo conteúdo e não apenas transmitindo cultura. Dessa forma, compete à escola fazer com que todos os sujeitos participem do saber e também possibilitar aprendizagens para que todos os trabalhadores sejam cientistas, todos sejam intelectuais. Nessa perspectiva, Jesus (2005, p. 69) afirma:

Gramsci pensou em uma escola para uma nova sociedade, para o futuro, sob outro modo de produção, sem propriedade privada, sem a divisão entre proprietários e produtores, entre capitalistas e assalariados, entre exploradores e explorados.

Compreendendo a perspectiva de Gramsci, entende-se que a escola unitária representa o trabalho educativo, que respeita os interesses dos trabalhadores, ou seja, considera suas vivências no mundo do trabalho, suas culturas, seus saberes, relaciona essas experiências de vida dos estudantes com os conhecimentos sistematizados de modo a que possam perceber o mundo como um todo e não por partes distanciadas de suas vidas, de suas culturas locais. Assim, não se pode deixar os sujeitos à mercê do acaso, em sua cultura espontaneísta, pois esses sujeitos trabalhadores têm capacidade de ser cultos, pois todos pensam, todos ligam causa e efeito e, nesse hábito de ligar causa e efeito, podem exercitar o pensamento por meio de ideais gerais.

Também criticando as concepções das bases industriais do taylorismo-fordismo, Rummert (2011, p. 141) faz a seguinte afirmação:

Esses “novos tempos” rebateram na organização dos sistemas escolares que, a exemplo das esteiras fordistas de produção, passaram a reunir grupos mais ou menos homogêneos que deveriam reagir de forma positiva, comum e padronizada, a estímulos também comuns e padronizados, admitindo-se variações médias e pré-definidas. Os “produtos” da escola taylorista-fordista - seus alunos - deveriam apresentar um “padrão de qualidade” satisfatório, o que atestava tanto sua capacidade para a vida produtiva quanto a competência do professor/escola/sistema educacional que havia executado de forma adequada seu trabalho

enquanto coadjuvante da produção de força de trabalho requerida.

A citação da estudiosa reforça o entendimento de que o ponto de vista do professor entrevistado está pautado nessa concepção da empregabilidade e nesse processo da administração científica, que compreende a oferta educativa na produção de massa, na forma quantidade e qualidade, seguindo as exigências do mundo capitalista. Portanto, em sua fala, o professor relaciona o PROEJA a um curso profissionalizante diretamente ligado à produção que direciona esse grupo de trabalhadores para o adestramento em um único tipo de trabalho, vinculados ao exercício de tarefas específicas se distanciando da formação humana, que também ocorre nas relações de trabalho, perspectiva, que é reforçada por Saviani (2007, p. 154-161) quando defende:

Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo; é um processo histórico... Não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização de ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não mero adestramento em técnicas produtivas.

Já nas concepções do professor Venâncio, da disciplina Língua Portuguesa:

[...]as desigualdades estão evidenciadas no currículo porque não atende ao interesse dos alunos, esse interesse é o diploma do curso técnico, é isso exatamente o que é desigual porque a carga horária das disciplinas técnicas são menores do que as propedêuticas.

Como perspectiva de superação, o professor apresenta a proposta de trabalhar mais Matemática justamente porque considera que o aluno vai utilizar mais esses saberes na sua prática profissional de técnico em Edificações, o que não deixa de ser uma perspectiva instrumental, ou seja, uso instrumental do conhecimento para atividades restritas à atividade executada.

Outra forma de desigualdade apontada pelo professor diz respeito ao funcionamento do Programa e a política de planejamento dos eventos (palestras, encontros, seminários, grupos de estudos, planejamentos) que, pelo que vem observando, sempre são organizados para acontecer no período diurno, excluindo o noturno, prática essa que, do ponto de vista do entrevistado, não favorece ao avanço das aprendizagens dos alunos do PROEJA.

O professor entrevistado considera também que a falta de formação específica dos professores para trabalhar com alunos trabalhadores jovens e adultos significa outra

desigualdade porque eles necessitam de um acompanhamento e atendimento mais individual. Por isso, sua perspectiva de superação seria a dedicação exclusiva dos educadores para o trabalho com esse público, assunto que ele vem sempre tratando com os alunos e com os colegas.

O entendimento do professor mostra como muitos educadores vêm sendo convencidos pela ideologia do sistema capitalista que, se não trabalhar para o mercado do capital, não está dando resultado social, seu trabalho não alcança as metas que o sistema determina. Metas que os órgãos internacionais, que regulam a educação no Brasil, avaliam e punem, tanto a escola como os educadores quando não conseguem corresponder ao alcance de suas metas.

A (re)organização do trabalho docente é determinada pelas políticas educacionais demandadas por órgãos internacionais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – (BID), o Fundo Monetário Internacional-(FMI), a Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – (UNICEF) que exigem dos países em “desenvolvimento” melhorar os índices de aproveitamento escolar com investimentos direcionados para a estrutura educacional e não para os trabalhadores. Essa ideologia fomenta a existência da crença na certificação, a crença de que, se o estudante obtiver o diploma, passa a ter lugar na sociedade, passa a ser técnico, um profissional. Em contrapartida, esses resultados atestam a competência do professor.

Por sua vez, Souza (1999) analisa, à luz dos documentos produzidos pelo Banco Mundial para as políticas educacionais no curso dos anos 1990, que o modelo de formação docente defendida por esse organismo, entre outros objetivos, ignorou os antecedentes, o conhecimento e a experiência acumulados por outras agências formadoras, isolando a formação continuada de professores outros requerimentos do ofício docente, tais como salários, condições de trabalho, bem como a necessária complementariedade existente entre saberes conteudistas (o que ensinar) e metodológicos (como ensinar).

Nesse pensamento, a escola também significa o lugar onde esses trabalhadores vão se preparar para alcançar essa posição social e também a função de técnico. Portanto, para desmitificar e criticar essas concepções, Arroyo (2011, p. 106) considera importante:

[...]sobretudo criticar a visão mercantilizada do trabalho humano, dos trabalhadores e dos saberes competências para a empregabilidade. Mostrar que essa relação escolarização/empregabilidade oculta os reais determinantes sociais e políticos da pobreza e do desemprego estruturais: oculta mecanismos de apropriação/expropriação do trabalho e da riqueza do trabalho; também oculta relações de classe marcadas pela exploração histórica do trabalho. Mostrar, com estudos como a sociedade, a mídia, as empresas e até a cultura político-pedagógica tentam convencer os setores populares e os alunos de que são pobres,

biscateiros, desempregados no trabalho informal porque não estudaram. Não tiveram o diploma, abandonaram a escola. Esta visão oculta as causas reais do desemprego.

Corroborando Arroyo, Linhares (2011, p. 25-26-27) critica:

Nesta hipervalorização da escola, está viva a ideologia liberal que apresenta a escola como “trampolim” para um emprego “[...] Sabemos que a escola não poderá – sem ultrapassar os conflitos sociais, enraizados na esfera da produção – oferecer ao trabalhador cultura letrada ajustada aos seus interesses. Sabemos também que, para operar esta ultrapassagem, deve ocorrer, dentro da escola, uma disputa que corresponda a outras lutas travadas em todas as outras frentes, definindo os rumos da sociedade. Se a escola já foi proclamada como instituição que preparava os fortes e lutadores para encontrar a sua vocação de “ser alguém na vida”, com suas duas faces, a de vencedor no trabalho e a de senhor no lar, é preciso perguntar: Para que se prepara a escola atualmente? Qual o seu objetivo, quando as classes populares concentradas nas cidades reclamam por escolas e sua inclusão se dá, simultaneamente, com processos que as excluem da aprendizagem reclamada?

Nessa realidade do PROEJA no Instituto pesquisado, a professora Josefina, coordenadora atual do curso, enfatizou:

De 2007 pra cá houve avanços: o horário foi preenchido, não falta professor como antes, já é uma reparação de deficiências do passado. Não tinha ementa das disciplinas, não tinha projeto. Agora, o projeto do curso já se encontra em tramitação. - Ta errado não ter projeto desde o início, mas aproveitamos essas falhas para tentar melhorar. À noite não podemos corrigir o tempo de quatro anos, o curso tem oito módulos porque só temos quatro aulas à noite. A proposta é de 200 horas de estágio, ao invés de 400 para poder dar condições aos estudantes trabalhadores de realizar o estágio negociando com o horário de trabalho. Temos um projeto hoje em processo de aprovação. O estágio é importante porque vai possibilitar aos estudantes do médio integrado e do técnico desenvolver o ser crítico, ter capacidade de raciocínio, resolver situações que não vivenciaram durante o curso e sim no contexto de trabalho. Houve uma reunião para o grupo discutir novos projetos, solicitações dos alunos, por isso, considero esses avanços superação de desigualdades, necessário é muita coisa acontecer mais. Estamos procurando chegar lá.

O posicionamento da professora se relaciona aos problemas enfrentados pelo Instituto desde o ano de 2006.2 (período em que a professora se refere como de desigualdades), quando da implantação do Programa no *campus*, problemas de carga horária, pois a prioridade era encaixar o calendário do PROEJA com o calendário já existente dos outros cursos, o que provocou atraso. O curso de Eletrotécnica, por exemplo, sofreu um atraso de um ano e meio, atraso na grade curricular devido à falta de professores no período de 2006 até 2008, fato que demandou discutir a questão de adaptação dos currículos.

De história, por exemplo era professor substituto que saía, colocava outro e outro, aí prejuízo por cima de prejuízo. Nesse tempo, era muita reclamação dos alunos por parte dos professores por isso foi feito um trabalho de acomodação, de adaptação do currículo com a disponibilidade dos professores. Em especial no curso de Eletrotécnica. (Josefina. Coordenadora atual).

Esses pontos relatados pela coordenadora atual do curso e pelo professor de

Matemática, geram exercícios de pensamentos, reflexões e confluências voltados para o currículo da modernidade com seus significados ainda impregnados nas concepções de muitos professores e que também nos remetem à metáfora da árvore do conhecimento, pois, como no livro de Gênesis, na Bíblia, a árvore do Éden representa o conhecimento do bem e do mal que, com um tronco grosso e forte, tem o poder suficiente para alimentar todos os galhos. Nessa concepção, o currículo é organizado por disciplinas, saberes que são mais importantes; por isso, algumas disciplinas têm maior quantidade de aulas bem como maior “*status*” no contexto escolar, consideradas pelos professores da área como mais importantes para os alunos apreenderem “porque são as que os trabalhadores vão precisar mais,” as disciplinas que sustentam as que têm menos importância e utilidade para os estudantes quando estiverem desempenhando suas funções nas empresas. São os saberes da ciência, obcecados por totalidades, traçados por coisas finitas.

Aprofundando essas concepções de conhecimento ilustrado na metáfora da árvore, Macedo *et al.* (2011, p. 26) afirmam:

Esse modelo de explicação do mundo pretende organizar a realidade social e, dentro dela, a escola, também uma criação da “modernidade”. Assim, entendeu-se que a construção do conhecimento ocorreria de modo linear e hierarquizado, com uma antecedência de disciplina teóricas organizadas em um *tronco comum* sobre o que é chamado de disciplinas práticas sempre subordinadas, quer quanto ao lugar posterior ocupado, quer pelo tempo menor geralmente dedicado para o seu desenvolvimento.

Para Assmann, (2007, p. 75-78) essas concepções são redemoinhos de linguagens, que nunca faltam nos temas pedagógicos. Exemplificando essas ideias, afirma:

Para o conhecimento nunca faltaram metáforas menos impetuosas, como as que falam de raízes, troncos e ramos. Disso a ciência e a pedagogia andam repletas (as raízes do problema, o tronco da exposição ou do tema, os ramos do saber, etc.) Parece até que temos a cabeça cheia de verdades arborescentes. Por isso mesmo é interessante acompanhar as novas propostas nesse terreno. Ainda está na moda a árvore do conhecimento, mas G. Deleuze e F. Guattari nos sugerem superá-la com a metáfora do *rizoma*. Demos ao assunto a atenção que merece, conscientes, porém, de que não são tanto as imagens em si, mas a viagem conceitual que nos interessa apontar, mesmo quando esta se expressa através delas.

A fim de superar esse paradigma, o pensador propõe partir para a passagem da árvore para a concepção do rizoma que, ao invés da totalização do conhecimento, da representação do tronco sólido de onde brotam ramificações de pequenos interesses, o conhecimento passa a ser encarado na sua descontinuidade como no rizoma, que é representado numa planta trepadeira, a batata,¹⁵ por exemplo, que se ramifica e se entrelaça como redes de

¹⁵ Grifo meu. Ao ler a teoria do autor, fiz essa confluência com a batata, cultura que presenciei ser plantada, crescer e ser arrancada pelos trabalhadores ribeirinhos da cidade onde nasci e cresci às margens do Rio São Francisco. Juazeiro-BA.

conhecimento, sobre a qual, quem a observa, procura e nunca vê onde iniciam as raízes nem onde finalizam, uma extensa rede de articulações.

Explicando o conhecimento relacionado ao movimento do rizoma, Deleuze; Guattari (1995, p. 32) destacam:

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma interliga um ponto qualquer com outro ponto qualquer [...] O rizoma não se deixa reconduzir nem ao uno nem ao múltiplo. [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões. Sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o Uno é sempre subtraído ($n - 1$). Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear. Oposto a uma estrutura que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade. De estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, ao segui-la, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza.

Ainda nessas concepções, sobre árvores e redes, Macedo et al (2011, p. 26-30) enfatizam:

Nesse sentido, a *noção de rede* aparece justamente quando compreendemos que, ao lado dessa divisão existem, permanentemente trocas de conhecimentos, às quais não demos muito valor até o presente, mas que precisamos dar. A *noção de rede* diz muito mais do que a idéia de interdisciplinaridade, que mantém o entendimento de que os únicos conhecimentos existentes estão nas disciplinas. Este segundo movimento vem aclarar e discutir o caminho que o mundo do trabalho está colocando para a escola. Essa questão vai ligar outras esferas, especialmente à da política e à da ética, e perguntar, já que naquele caminho (o do mundo do trabalho) *poucos estão sendo os chamados* para dele participar, se o espaço democrático e o direito à vida e à dignidade permitem a vigorosa e mortal seleção a -natural a que estamos assistindo. Passamos a discutir, assim, tanto os modos cotidianos do exercício de poder como os modos de organização do fazer pedagógico, nos currículos e nos processos didáticos, entendendo a necessidade de se discutir as relações entre a educação e a sociedade a partir de múltiplos espaços/tempos: o do mundo do trabalho, o dos movimentos sociais, o da família, o das necessidades da ciência e das relações mundiais etc., na busca da identificação /caracterização/análise crítica/proposição dos saberes e dos conhecimentos da prática, em suas múltiplas tessituras prático-teóricas (racionais, imaginárias, artísticas, religiosas etc.).

A citação acima faz parte de um trabalho de pesquisa desenvolvido pelos professores Elisabeth Macedo, Inês Barbosa e Luiz Carlos Manhães, organizado por Nilda Alves em que os professores das escolas estudadas decidem assumir a autoria do que é feito de bom em suas escolas já que estão sempre sendo submetidos a uma proposta curricular hegemônica. O trabalho em rede aparece no contexto desses estudos quando o grupo procura compreender as marcas cotidianas das escolas onde atuam, marcas essas que exigem uma atenta "tessitura", que vai demandando perguntas de ordem epistemológica, ética, teórica e prática, buscando saber como é o currículo em ação no contexto educativo escolar para buscar mudanças que levem em consideração as "forças locais" mediante o que foi trazido, o que foi tecido em cada momento de cada escola, nas experiências vividas e em todos os outros contextos, espaços e

subjetividades.

Compreendendo a fundamentação teórica do currículo na perspectiva do rizoma e da noção de redes de conhecimento, entende-se que, para atender as demandas dos trabalhadores locais da região do vale do São Francisco, como por exemplo, os agricultores da área de sequeiro, dos perímetros irrigados e das demais ocupações existentes, são necessárias a implementação e execução de práticas curriculares contextualizadas, voltadas para seus cotidianos, para suas redes de conhecimentos, suas "tessituras". Nesse sentido, o PROEJA atenderia a esses trabalhadores, disponibilizando cursos que alcançassem o avanço desses conhecimentos praticados, a certificação dessas práticas, que muitos já executam, práticas produtivas que contribuem para o desenvolvimento das culturas locais e para suas sobrevivências.

Ao falar em contextualização na realidade do semiárido nordestino, os estudiosos desse campo Reis (2005), Martins (2001-2004) e outros, rejeitam as antigas concepções hegemônicas comumente aceitas de que o semiárido é a região das calamidades e catástrofes onde sempre prevaleceu a lógica das políticas assistencialistas, emergenciais e compensatórias e, mais ainda, como região dos miseráveis, pobres famintos, jecas tatu e do lugar ruim para se viver.

Segundo esses professores da UNEB em Juazeiro-BA, a educação, nessa região, jamais prestou um serviço condizente com o contexto do lugar e tampouco se preocupou em viabilizar as condições da melhoria de vida das pessoas. Os currículos escolares desarticulados da realidade local funcionaram sempre como um passaporte para os grandes centros urbanos do país. Por isso, os mesmos propõem aos colegas e demais trabalhadores da educação a ruptura com as grandes narrativas da ciência e da pedagogia moderna com seus princípios de formalidade abstrata da concepção tradicional e colonizadora da educação, para poder reafirmar que a educação precisa fazer sentido na realidade das pessoas onde estão.

Reforçando essa perspectiva, defendem que a educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou de fora, que sua missão seja transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor de acordo com as imagens que se tem de uns e outros. Por isso, lutam para que políticas de currículo contextualizado sejam executadas na região do semiárido nordestino.

Nessa perspectiva, Martins, (2004, p. 31-32) defende:

No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo "enviada" por esta narrativa hegemônica,

se esconde por traz de uma desculpa de universidade dos conhecimentos que professa e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”. Desde aí o que se pretende é, portanto, colocar em questão estes universais. O que está por traz da ideia de “Educação para a convivência com o semiárido” é antes de qualquer coisa a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos. Contextualizar, portanto, é esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao *status* de “questões pertinentes” não por serem elas “locais” ou “marginais”, mas por serem elas “pertinentes” e por representarem a devolução da “voz” aos quais a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente.

Nessa realidade, os professores discutem currículo partindo do entendimento desse, como tempo/espaço escolar estruturados como um repertório para o percurso educativo; percurso construído pelas experiências, atividades, conteúdos, métodos, forma e meios empregados para cumprir os fins da educação, fins que são definidos (implícita ou explicitamente) pelos interesses dos grupos hegemônicos. Nessas discussões, identificam-se nestes mesmos espaços pensados para controlar as pessoas envolvidas no processo (professores, estudantes, comunidades) possibilidades que forçam a inclusão dos seus interesses, aspectos de sua cultura, o que viabiliza um embate político-pedagógico.

Assim, o currículo contextualizado demanda a inclusão de narrativas transgressoras, gestadas a partir das experiências dos trabalhadores aos quais, muitas vezes, é negado o direito de comer três vezes ao dia, de ter um abrigo, atendimento médico, de condições para estudar e trabalhar ou acesso a qualquer outra condição básica de cidadania. Portanto, para esses sujeitos, palavras, enunciados e conceitos, que estão na contramão do discurso oficial, são os que dão significados às suas vidas, pois experimentam e sentem, na pele, as desigualdades que fundam esses discursos oficiais, que são ensinados pela escola como “saberes universais.”

Compartilhando os estudos de Martins, Reis (2005, p. 13) defende:

A Educação Contextualizada e para Convivência com o Semiárido não pode ser entendida como um espaço de aprisionamento do saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no cruzamento cultura-escola-sociedade. A contextualização neste sentido não pode ser entendida apenas como a inversão de uma lógica curricular construtora e produtora de novas excludências.

Nesses estudos, os autores confrontam um dos conceitos sobre currículo que está relacionado a “carreira”, “caminho” e em alguns dicionários: que vem da palavra latina “scurrere,” correr, e refere-se a custo (ou carro de corrida). Segundo Goodson (1995, p. 31), “currículo é uma tradição inventada, e esta tradição não é inventada por um único autor ou em um único lugar ou situação, senão que recebe contribuições de um conjunto muito amplo de

sujeitos, e faz-se envolvida em uma rede muito complexa de ações e de tensões”.

Partindo desses conceitos, critica-se currículo relacionado à prescrição onde se identifica a pedagogia de classes que conferiu ao currículo uma posição definitiva na epistemologia da escolarização com o poder de determinar e aplicar a diferenciação entre a classe operária e os filhos das famílias de boa renda.

Reforçando esse entendimento, Silva (2000, p. 73) afirma que o currículo como artefato social implica questões da identidade e da diferença que demanda uma crítica ao multiculturalismo, servindo de base para uma pedagogia crítica e questionadora, pois, segundo o autor, como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade mas na diferença concebida como processo? Ou em uma pedagogia, em um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las?

Diante dessas indagações, o autor enfatiza que, nesse raciocínio, a diferença é concebida como uma entidade independente, e em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é. Ex: ela é branca, é italiana, ele é homossexual, é velho... Diante disso, entende-se que, quando não problematizadas, a identidade e a diferença tendem a ser compreendidas como homogeneidades como se todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, vivessem na mesma região, sem desigualdades sociais, sem falta de emprego, sem seca, sem semiárido, sem caatinga. Daí, então, advém a justificativa de muitas escolas em trabalharem o currículo sem considerar as questões regionais, históricas, étnicas, religiosas, sociais, culturais e sociais dos estudantes, justamente pela falta de conhecimento e sensibilidade, ou por conta de muita ingenuidade da parte das pessoas que fazem essas instituições. Deixam de lado singularidades e diversidades que se apresentam no contexto educacional.

Agora, voltando para reflexões sobre currículo no campo da tessitura, entende-se que o conhecimento dos estudantes trabalhadores implica um movimento dos mesmos no cotidiano das escolas, onde os estudantes, ao invés de construírem, tecem redes de relacionamentos e conhecimentos interligados, que, nesse cenário, são comparados com a metáfora do rizoma pois segundo Asmann, (2001, p. 23) “se ramificam e se entrelaçam explicando as conexões do conhecimento interpenetrado, intermesclado que possibilitam ao currículo e a cada um, entrelaces conforme seu próprio imaginário lhe sugerir”.

Nessa reflexão, Ferraço (2000, p. 80) é otimista quando discute a invenção dos currículos das escolas mediante as práticas dos sujeitos no seu dia a dia quando afirma: "também queremos, de antemão, deixar registrado nosso otimismo em relação às escolas e seus sujeitos". Nessa afirmação, o autor enfatiza uma concepção crítica acerca do discurso da

modernidade, que apresenta, em seu bojo, concepções curriculares que falam sobre os sujeitos e não com os sujeitos, ou seja, reflexões em que os sujeitos dos currículos e das enunciações são abstratos.

Nessa crítica, Ferraço (2000, p.78) afirma que esse entendimento da modernidade e da ciência clássica, que fala sobre o sujeito a despeito de falar com eles, implica quase sempre em discurso vazio, em uma retórica sobre um sujeito no singular, desencarnado, atemporal personagem de uma ficção idealizada pelo autor ou autora que escreveu sobre eles. Reforça que esses discursos tentam apagar o plural da escola pública, tentam reduzir a diversidade à unidade, tentam pintar seus sujeitos de uma única cor. Para o autor, "esse discurso no singular sobre as escolas e seus sujeitos, não tem conseguido dar conta da diversidade da vida. Não tem conseguido falar com os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas." (2000, p. 78).

Diante desse paradigma, o professor defende uma mudança em que os sujeitos mergulhados no cotidiano das escolas constroem seu próprio currículo numa condição de pertencimento e em processos de "tessitura" e contaminação entre as redes de "saberesfazer" dos sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas. Para essa tessitura, Ferraço (2000, p.84) ilustra sua explicação com a metáfora do rizoma quando defende a oportunidade de o sujeito pertencer a diferentes redes de conhecimento que expressam os "saberesfazer" cotidianos associados aos diferentes espaços vividos onde os fluxos desses "saberesfazer", por entre essas redes e seus sujeitos, se dão em meio ao acaso rizomático que os caracterizam.

Nessa explicação, entende-se que o currículo é inventado pelos sujeitos que atuam no cenário escolar, considerando a complexidade do cotidiano, sua cultura, sua diversidade e suas identidades, seus discursos, ou seja, currículo inventado no entendimento de redes de "saberesfazer" de discursos e práticas tanto dos sujeitos do cotidiano das escolas, quanto dos que estão para além desses cotidianos.

Assim, nessas reflexões relacionadas a currículo, nosso entendimento concentra-se principalmente no sentido de que currículo, nessas perspectivas de redes e de contextualização, proporcionaria aos itinerários pedagógicos das escolas, principalmente se, na realidade do PROEJA do IF SERTÃO, fossem pautadas essas práticas curriculares, também porque funcionam no turno noturno, contemplando os contextos dos estudantes trabalhadores; ocorreriam aprendizagens múltiplas inovadas e contextualizadas com o semiárido nordestino. O contrário do que ocorre no currículo fundamentado na lógica do capital em que a classe trabalhadora tem dificuldade de acessar o trabalho na mediação entre teoria e prática.

Um exemplo ilustrativo de como essa prática curricular opera é quando os sujeitos desses contextos veem, julgam e agem sobre o meio em que vivem, mediados por práticas metodológicas de estudos do meio, que favorecem a observação sistematizada, a coleta de dados, o tratamento científico desses dados, bem como a volta à comunidade estudada para restituição dos resultados na busca da transformação mediante o conhecimento "tecido" no contexto pesquisado. Aí, sim, dessa forma, o PROEJA do IF SERTÃO estaria viabilizando uma educação significativa de atendimento aos trabalhadores dessa região.

Trazendo novamente o roteiro de abordagem da pesquisa sobre desigualdades no contexto do PROEJA do IF SERTÃO, a professora Joelucia fez a seguinte afirmação:

Considero que de 2010 pra cá houve um avanço e por conseguinte, uma diminuição dessas desigualdades de aprendizagem que eu citei quando você me entrevistou na primeira vez. Essa mudança está se dando porque do ano passado pra cá, mesmo o edital de seleção deixando claro que o Programa é pra quem não concluiu ainda a Educação Básica, tem entrado muito aluno que já concluiu o Ensino Médio. O público alvo do PROEJA não está sendo contemplado, atingido.

A prática dos alunos, ao ingressarem no PROEJA mesmo já tendo concluído o Ensino Médio Regular, se relaciona ao que Certeau (2009, p. 94) chama de tática. Segundo o estudioso:

[...]táticas são práticas inesperadas no espaço controlado, favorecidas pelo instante e pela criatividade, a arte do fraco que eclode e desloca os locais de poder. As táticas são determinadas pela *ausência de poder*, pela ausência de um próprio. A tática tem por lugar o outro: é movimento dentro do campo de visão do inimigo. É astúcia e, muitas vezes, um "último recurso".

Portanto, essa tática astuciosa encontrada por esses estudantes, na busca de ingressar no PROEJA, representa a tentativa de ultrapassar uma nova desigualdade ou se apropriar de conhecimentos anteriores, o que demonstra, na prática, o aligeiramento na formação e escolarização dos jovens e adultos trabalhadores.

Mesmo já tendo uma certificação de escolaridade básica, esses estudantes não conseguiram alcançar o que tanto almejavam, a inserção no mercado de trabalho de forma justa e digna, como vem sendo preconizado pela legislação brasileira, o direito de todo sujeito ter acesso ao trabalho juntamente com o conjunto de direitos de cidadania.

Analisando o relato da professora entrevistada, entende-se porque a mesma afirma que essa tática dos alunos representa uma nova configuração nos resultados do Programa. Defende que, como um grupo significativo de estudantes já cursou o ensino médio, seus desempenhos durante as aulas estão sendo considerados mais satisfatórios. Por isso, com a ajuda das

disciplinas já cursadas no ensino médio anterior ao PROEJA vão ter capacidade de acompanhar melhor as aulas e, assim, obter melhor aprendizagem no Programa.

Observando a concepção da professora pelo lado do andamento do Programa no Instituto, entende-se, também, que há possibilidade de esses melhores resultados não acontecerem. Vai depender de outras práticas de funcionamento das aulas e das políticas curriculares educacionais em execução na realidade da instituição, pois o Programa apresenta uma contradição flagrante: -tem uma proposição fundamentada na integração entre o ensino médio e o técnico profissional, mas se instalou no Instituto transitando na doutrina liberal e tendo o trabalho como trampolim para a empregabilidade. Isso acontece mesmo com o Instituto já tendo esses cursos funcionando, antes de implantar o PROEJA.

Sobre isso, Carrano, Falcão (2011, p. 177-178) afirmam:

Além do expressivo número de jovens em idade de cursar o ensino médio fora da escola, há a gritante desigualdade de desempenho entre estudantes de estabelecimentos públicos e privados – com maior desvantagem para os primeiros. Há tendência de estagnação e queda nas matrículas nesse nível de ensino. O acesso ao ensino médio é profundamente desigual. Menos da metade dos 82,1% dos jovens na idade de 15 a 17 que estão frequentando a escola encontra-se nesse nível de ensino que teoricamente seria o adequado a essa idade, isso porque 33,9% cursam o ensino fundamental e 18% estão fora da escola. Observa-se que quanto mais se avança na idade menor a taxa de frequência escolar. Dos jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos e de 25 a 29 anos, de quem se espera estar cursando ou ter concluído o ensino superior, 68,3% e 87%, respectivamente, estão fora do sistema de ensino e muitos deles sem sequer haver concluído a escolaridade básica (CASTRO; AQUINO, 2008).

Reafirmando essa perspectiva, o professor Jerônimo de História defende:

As desigualdades sociais estão sendo reproduzidas na Educação de Jovens e Adultos porque eles chegam à noite na aula cansados, fora da faixa de idade dos alunos de Ensino Médio. Essa é a situação, o cansaço é a desigualdade desses estudantes. A superação está na grande diferença disso tudo, está na escola, na inovação da metodologia. A escola deve criar projetos que envolvam mais os alunos trabalhadores. Dentro do Programa é importante definir o nível dos alunos que vão ingressar nos estudos de Ensino Médio Integrado. Tudo isso eu trabalho quando discuto a Constituição brasileira nas aulas de História. Os direitos dos cidadãos, o voto das mulheres, os direitos dos analfabetos e os direitos civis de uma forma geral.

As inovações metodológicas a que se refere o professor entrevistado, estão situadas nas perspectivas das dimensões das inovações educativas, tecnológicas, políticas e culturais no que diz respeito ao seu caráter multidimensional, que se realiza num contexto humano localizado no tempo e no espaço. Segundo Hernández *et al.* (2000, p. 29) “inovação é uma série de mecanismos e processos que são o reflexo mais ou menos deliberado sistemático por meio do qual se pretende introduzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes”. Para Sacristan (1998) “inovação se refere ao conjunto de alterações possíveis de se processar no espaço educacional, ou seja, transformações de ideias e de práticas

educacionais.”

Essas dimensões nos encaminham ao entendimento de que, se essas inovações ocorressem na realidade do PROEJA no IF-SERTÃO-PE, seriam práticas que cairiam como chuva na terra seca e que germinariam ao brilho do sol, pois seriam relacionadas de muitas maneiras; há como tornar permanente a atitude de mudança no dia a dia escolar principalmente porque esses sujeitos trabalhadores vivem em constantes mudanças de vida, que são determinadas pelas questões econômicas do sistema capitalista, pelas mudanças de trabalho, pelo desemprego, pelos contrastes da própria convivência no semiárido nordestino, pelas atividades de trabalho, de cultura e por muitas outras, que são trazidas para o contexto educacional na forma de experiências significativas, que servem para o avanço de suas aprendizagens e também para a satisfação dos resultados escolares, o que, de certa forma, amplia esses resultados para o alcance de metas e perspectivas de melhoria de vida.

Assim, classifica-se, nesse contexto da EJA, inovação e mudança como dois procedimentos com a mesma significação porque inovar implica revisão constante e transformação e a modificação significa a forma de realizar essa inovação de uma maneira melhor do que a anterior. É a apresentação de uma nova ideia que provoca mudança, como, por exemplo, inovar a metodologia do PROEJA no IF SERTÃO-PE para um ensino contextualizado que busque uma melhor qualidade de vida e enriquecimento do conhecimento profissional e cotidiano desses trabalhadores.

Essa inovação de metodologia não está relacionada ao abandono das concepções de (Gramsci 1982) a respeito da escola unitária e o trabalho como princípio educativo, ao contrário, a reflexão de inovação aponta para uma prática que, aliada a essa concepção política, inclui-se o movimento constante de inovação metodológica já que as ocupações profissionais desses estudantes mudam a cada transformação do sistema capitalista em que vivemos.

Esse entendimento é reforçado por Enricone (2001, p. 45-52) quando afirma:

A inovação planejada como atividade de formação, inicia-se pela necessidade sentida. Inovar porque o ato de educar está cheio de incompletude... A heterogeneidade da clientela escolar, aumentada nos últimos anos, as condições salariais e a luta pela valorização profissional, a precariedade de aportes orçamentários e econômicos, a falta de oportunidades de aperfeiçoamento e todo contexto do mundo pós-moderno impõem problemas e desafios nos sistemas escolares e aos professores que neles trabalham... A inovação pode modificar concepções curriculares, disciplinas, avaliação, aprendizagem do aluno e formas de ensinar e apreender. Sendo a inovação um espaço permanente de formação e auto-aprendizagem, de reflexão sobre a ação docente, na prática ela ocorre mais efetivamente quando há: participação dos professores atuando em conjunto no processo inovativo; um contexto de reflexão e de discussão pedagógica; clareza no que se quer atingir; abertura à influência e à avaliação da instituição ou de outros colegas; elaboração de novos projetos curriculares.

Portanto, a síntese dessas reflexões se relaciona à conclusão de Hernandez *et al* (2000, p. 195) quando enfatiza: “A inovação é uma resposta – nem perfeita, nem definitiva, nem única – à evolução que o professor seguiu e que lhe permite melhorar e refletir sobre sua própria prática docente”.

3.6 Novos Diálogos, Novas Vozes dos Estudantes sobre Desigualdades

Nos dias que se seguiram após a aula inaugural e os encontros de entrevistas com os professores, dei início às abordagens com os estudantes dos cursos de Eletrotécnica, Edificações e Informática. Já utilizando o novo roteiro de questões, foi acrescentado, além das questões que já existiam sobre desigualdades, perguntas sobre a idade e situação socioeconômica dos estudantes, o trabalho (emprego, desemprego), salário e o tempo de estudo na escola. As entrevistas foram feitas em diferentes momentos e locais: no horário da chegada dos estudantes para as aulas; durante o jantar na cantina do Instituto; na sala de aula com a permissão do(a) professor(a) e também no espaço de espera para a chegada dos professores nos intervalos entre uma aula e outra. Ao todo, foram entrevistados 15 estudantes.

Nessa trajetória, quando perguntada sobre suas concepções a respeito de desigualdades, a estudante de informática Jeruza, 38 anos, vendedora de produtos para supermercado, funcionária de uma empresa há 21 anos e, agora, ganhando dois salários mínimos, responde:

Nunca me senti desigual no emprego porque os donos também são técnicos, já estudei também um curso técnico em contabilidade, terminei em 1991 parei esse tempo todo porque tive dois filhos e além de ter que cuidar deles, continuei trabalhando, só que agora vim estudar no PROEJA para me atualizar, aperfeiçoar minha profissão e ocupar uma vaga superior na empresa, de gerente talvez. Pretendo fazer um curso superior, não sei ainda qual a área, vou pensar, Minha perspectiva de superação para quem se sente desigual na empresa, ou no salário é procurar estudar, o estudo pode melhorar vida desigual dessa pessoa.

O depoimento da estudante vincula-se à teoria do capital humano que postula a educação e o treinamento como potencialidade para o trabalho e que deve ser um investimento feito pelo sujeito individual ou pelas empresas interessadas em sua mão de obra para um acréscimo na produtividade do trabalhador. Desse investimento em educação, a teoria preconiza um lucro que redundaria em taxas de retorno sociais ou individuais, pois, há, nessa concepção, uma ligação direta entre educação e produção. Essa teoria é chamada por

Frigotto, (2010, p. 153-155) de “ideologia burguesa do papel econômico da educação”. Para o autor:

A educação e a qualificação aparecem como panacéia para superar as desigualdades entre nações, e regiões ou indivíduos. O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não qualificação[...]Da análise aqui realizada, a tarefa fundamental é que a teoria ou doutrina do capital humano, enquanto um determinado processo e forma de conhecimento da realidade, não é algo que nasce por acaso. A produção desta teoria e seu corpo de ideias guarda uma ligação estreita com as relações sociais de produção. Trata-se de um conhecimento que carrega a marca e a ótica burguesas.

Portanto, configura-se, no depoimento da estudante, que a ideologia liberal opera em suas concepções numa relação de “submissão” ao capital, no sentido da venda de força de trabalho. Essa submissão expressa que a força de trabalho vem a ser incluída no sistema de produção capitalista e transformada em capital. “O estudo pode melhorar a vida desigual dessa pessoa.”

Na subjetividade da estudante, o trabalho constitui o capital e o uso desse capital, ou seja, salário do cargo superior, melhora a vida do trabalhador; o salário na empresa significa o próprio processo capitalista de produção, a lógica do capital. É dessa maneira que o processo trabalho/capital aprisiona ou, ao mesmo tempo, gera conflitos, tensões e oposições nas relações empregador/empregado e nas relações sociais dos sujeitos trabalhadores de uma forma geral, pois os mesmos vão continuar procurando a escolarização para se inserir nesse sistema capitalista, caso contrário, sem emprego e sem salário, vão sofrer ainda mais diferentes formas de desigualdade.

Ainda criticando a doutrina do capital humano, Frigotto (2011, p. 117) afirma:

Na verdade, uma promessa que encobre o agravamento das desigualdades no capitalismo contemporâneo, deslocando a produção dessa desigualdade da forma que assumem as relações sociais de produção para o plano do fracasso do indivíduo: “estou desempregado, não arranjo emprego”. Assim, fica mais fácil atribuir ao indivíduo a responsabilidade por suas desgraças e por sua derrota. O que a ideologia do capital humano e seu rejuvenescimento pelas noções inclusão, competência, empregabilidade, capital social etc. escondem é desigualdade e pobreza que se ampliam pela concentração de capital e de monopólio da ciência e tecnologia como forças para ampliar o capital contra os trabalhadores e que impedem, cada vez mais, que milhões de jovens filhos de trabalhadores possam programar seu futuro e milhões de adultos percam seu emprego ou sejam precarizados.

Identifica-se, na afirmação do professor, a rejeição à ideologia do capital humano e às concepções de educação nos anos 1970 reguladas pela lei n. 5.692/71, que entendia a preparação para o trabalho como o modo ideal para a educação se pautar; no segundo grau, todos os cursos tinham que ser profissionalizantes. Na lógica do mercado, a educação profissionalizante ia construir um Brasil grande.

Continuando na prática das abordagens, o estudante de Edificações Teobaldo, de 42 anos, agricultor autônomo com renda mensal de dois salários mínimos, afirma:

O que considero desigual aqui no Programa é a minha idade, pela capacidade não, pela idade sim, porque sou o mais velho da turma, me considero capaz de aprender até mais do que esses jovens de 20 anos. Trabalho na roça, não falto nem um dia de aula, quando chego ainda participo e aprendo os assuntos explicados pelos professores. Para superar essa desigualdade o bom é separar esses jovens dos adultos, eles não querem compartilhar os estudos com os mais velhos. Quando o professor diz: - vamos formar grupos, ninguém quer trabalhar com os adultos, deixam a gente escanteado. Vejo que o curso é pra quem passou muito tempo sem estudar e agora resolveu voltar, não é pra meninos que já tem até o ensino médio concluído.

A concepção do estudante adulto apresenta uma reflexão relativa à diversidade etária ou geracional dos sujeitos trabalhadores de volta aos espaços de sala de aula nas instituições formais. Essas diversidades etárias e geracionais estão situadas nas questões da idade cronológica entre os sujeitos da EJA e também nas dimensões da vida adulta que estão, na maioria das vezes, articuladas com as relações com o mundo do trabalho; os jovens também já são reconhecidos como faixa etária crescente e expressiva nessa realidade; contudo, isso não significa dizer que os adultos estão se esquivando de retornar a essas instituições. Ocorre que esses jovens a quem o trabalhador Teobaldo se refere são (também como os adultos trabalhadores) os estudantes que possuem trajetórias de vida e de escolaridade marcadas pela interrupção, exclusão e insucessos. Mesmo os que já obtiveram a escolarização do ensino médio, não conseguiram conquistar o emprego almejado no mercado de capital. Sobre essa questão, Paiva (2009, p. 143) reforça:

[...]obrigados a abandonar o percurso, pelas reiteradas repetências indicadoras do próprio fracasso ou pelas exigências de compor a renda familiar – insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade das relações de trabalho, ao decréscimo do número de postos. Essa presença marcante de jovens na EJA, principalmente nas áreas metropolitanas, vem desafiando os educadores do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletirem sobre os sentidos das juventudes – e de seus direitos – que permeiam as classes de jovens e adultos. Distorções idade-série e idade-conclusão também vêm influenciando a composição de um contingente jovem na EJA que provém de situações típicas dessas chamadas “distorções”.

Como na citação da professora Jane Paiva, a voz do trabalhador rural entrevistado apresenta a denúncia a respeito da desigualdade que enfrenta, pois, com 42 anos, ainda não conseguiu concluir o ensino médio e presencia os jovens, que já concluíram a educação básica, evidenciarem essa desigualdade quando se recusam a trabalhar em grupo com os colegas adultos.

Essas vozes nos ajudam a reunir sentidos de que, dependendo do tipo de trabalho que esses estudantes desenvolvem, o tempo que ficam fora da escola é maior do que o que

costumamos identificar. Quem trabalha na roça, por exemplo, tem muito menos possibilidade de se locomover até a escola do que os estudantes que trabalham na cidade; por conseguinte, como são obrigados a trabalhar para sobreviver, abandonam as aulas, principalmente porque em nossa região, o transporte dos perímetros irrigados até a cidade é muito demorado, além disso, muitas estradas ainda são de cascalho, o que dificulta, ainda mais, o tráfego dos veículos. Essa é a realidade do trabalhador Teobaldo.

Supõe-se, então, que a recusa dos jovens em trabalharem em grupos com os colegas adultos ocorre nesse contexto do Instituto por conta de concepções da ideologia do capital que estão impregnadas nas relações interpessoais entre os sujeitos. À falta de companheirismo e solidariedade entre iguais, Castel (1998) vai dando lugar à entrada da individualidade e da competitividade nas relações interpessoais, fomentadas pela busca de *validade* na estrutura ocupacional da cidadania, regulada pelas reivindicações do sistema neoliberal. Para Castel, (1998, p. 603) “esse individualismo de mercado começou a desdobrar a figura de um indivíduo senhor de seus empreendimentos, que persegue com obstinação seu próprio interesse.” “Só vivem para si.”

Esse comportamento é chamado por Rummert (2011, p. 93) de “ética competitiva e individualista dos homens de negócios que apoiada nas noções de empregabilidade, de competências e de empoderamento¹⁶, são difundidas entre os trabalhadores.”

Reforçando essa posição, Castel (1998, p. 598) afirma:

Existe desde então, sob os limites de uma sociedade de ordens, como o que um rebuliço de posições individualizadas, no sentido de que são desligadas em relação às regulações tradicionais e que novas regulações ainda não estão firmemente impostas. Individualismo “negativo”, porque se declina em termos de falta – falta de consideração, falta de seguridade, falta de bens garantidos e de vínculos estáveis.

Essa afirmação do autor está inserida em sua crônica no livro *As metamorfoses das questões sociais: uma crônica do salário*, quando explica que a promoção desse individualismo ocorre das dificuldades e dos riscos de existir como indivíduo, pela instabilidade e pela incerteza do amanhã que atestam o crescimento de uma vulnerabilidade de massa.

Entende-se, nos estudos do autor, que essa vulnerabilidade decorre da falta de fixação dos trabalhadores em suas tarefas, provocada pelas exigências do sistema capitalista. Quando

¹⁶ Ou *empowerment*. Na perspectiva neoliberal significa que o sujeito deve se responsabilizar pelo seu próprio destino. Embora a palavra *empowerment* já existisse em inglês com o significado de “dar poder” a alguém para realizar uma tarefa sem precisar de permissão, para Paulo Freire deriva da ideia de libertação do oprimido. Concepção desenvolvida pelo próprio educador. “Portanto, a palavra empoderamento pode ser vista como a noção freireana da conquista da liberdade pelas pessoas que têm estado subordinadas a uma posição de dependência econômica ou física, ou de qualquer natureza.”

o sujeito é fichado por uma empresa, começa a desempenhar o serviço com domínio, pensa que vai ser conservado na firma, é dispensado porque a empresa prefere um funcionário mais qualificado.

Sobre isso, Castel (1998, p. 519) afirma:

Mas a empresa falha igualmente em sua função integradora em relação aos jovens. Elevando o nível das qualificações exigidas para a admissão, ela desmonetiza uma força de trabalho antes mesmo que tenha começado a servir. Assim, jovens que há vinte anos teriam sido integrados sem problema de produção acham-se condenados a vagar de estágio em estágio ou de um pequeno serviço a outro. Porque a exigência de qualificação não corresponde. Muitas empresas tem tendência a se precaver contra futuras mudanças tecnológicas contratando jovens superqualificados, inclusive em setores de *status* pouco valorizados[...] É verdade que, estatisticamente falando, as baixas qualificações fornecem os maiores contingentes de desempregados. Mas esta correlação não implica uma relação direta e necessária entre qualificação e emprego. As “baixas” qualificações” correm o risco de estar sempre com o atraso de uma guerra se, entretanto, o nível geral de formação se elevou.

Por isso, os estudos do autor favorecem a compreensão de que as transformações da condição de assalariado é a metamorfose que provoca o infortúnio da individualidade. O trabalhador passa a buscar estabilidade e proteção mediante a busca da qualificação sem se importar com o coletivo. Ter que viver com “o que ganha a cada dia” é muito incerto, ser biscateiro, ambulante carregador de fardos, faxineira diarista e outras ocupações, que não passam por aprendizagens, é ficar vulnerável, é não ter as proteções da carteira assinada, seguro desemprego, décimo terceiro, férias, aposentadoria e outros direitos que o “vínculo empregatício” proporciona. Como para Castel (1998, p. 595) “as proteções decorrem da participação em coletivos,” considera-se que, nessa sociedade salarial, há um frágil equilíbrio entre promoção do indivíduo e pertencimento a coletivos protetores.

Portanto, os jovens, que estão inseridos nessa realidade, procuram fazer parte nas redes de sobrevivência desse sistema capitalista, muitos moram nas periferias ou na roça, vivem na pobreza e enfrentam a vulnerabilidade social, moram longe da escola, do trabalho e esperam na escolarização uma instrumentalização para ascender no mundo do trabalho e na sociedade. Prova disso são os seus diversos retornos e as diversificadas e múltiplas estratégias que constroem para conseguir levar adiante sua escolarização.

Denunciando também essas questões a respeito das desigualdades, o estudante de Eletrotécnica, Zoroastro, 42 anos, mecânico de refrigeração que ganha um salário mínimo, afirma:

Fui daqui para São Paulo com 19 anos, tinha parado de estudar para trabalhar, cheguei lá e arranjei logo emprego só que não tinha como estudar por causa dos horários, lá nunca faltou emprego pra mim porque já fui com essa profissão que aprendi com meu pai, trabalhei na mesma firma até 2004, nessa firma eles mandavam fazer muitos cursos de qualificação no

SENAI, fiz cursos de comandos elétricos e muitos outros. Chegou um dia, o chefe disse: - o que eu podia lhe dar já lhe dei, agora traga o papel. O papel é o diploma de curso técnico ou até superior porque ele só podia me promover a gerente se eu tivesse o diploma, então voltei e tô estudando, não sei se volto pra lá, com essa idade... ganho um salário mínimo aqui, essa é a maior desigualdade. Lá? nem se compara, ganhava bem. Minha plantinha era verdinha, quando cheguei aqui ela murchou, agora para superar essa desigualdade tenho que concluir o PROEJA. Se eu for procurar emprego só com o currículo e a experiência de trabalho em São Paulo na carteira, fico fora, eles preferem o candidato que tem o papel, o certificado.

A estudante Benedita, também de Eletrotécnica, 22 anos, ganha um salário mínimo trabalhando na colheita de frutas no período de safra nas fazendas da região, concorda com Zoroastro quando afirma:

Já sofro desigualdade desde menina porque sempre trabalhei na roça e até agora não tinha começado ensino médio porque onde eu morava não tinha escola e eu tinha também que trabalhar. Perdi muitos anos porque as firmas obrigam a gente trabalhar até altas horas e não tem carro para voltar. Tenho certeza que vou superar essa desigualdade porque esse curso já vai me encaminhar para um trabalho. Sonho em fazer *design* ou arquitetura. Gosto de desenhar.

Os enunciados dos estudantes acima ocuparam meus pensamentos com lembranças da minha infância e juventude quando minha mãe (trabalhadora analfabeta) dizia sempre que tínhamos que estudar para não sermos como ela, que era obrigada a trabalhar de auxiliar de limpeza no escritório do curtume da cidade de Juazeiro-Ba, ganhando um salário mínimo por mês, porque não tinha estudado.

Observei, também, nesses depoimentos, que as políticas neoliberais de feições assombrosas e desiguais do tempo de minha mãe, continuam ainda trazendo medo, insegurança, tristeza e indignação para os trabalhadores, agora, nesse movimento, demandado pelas mudanças do capital econômico em busca de mão de obra barata e pelas exigências de “reciclagem”, “capacitação”, “competências”, “habilidades”, “qualificação” e “certificação”, continuam ameaçando, a todo momento, tirar dos trabalhadores o direito ao emprego e, conseqüentemente, a conquista da cidadania, pois a condição para continuar no mercado é acompanhar esse movimento. Quando isso não ocorre, o trabalhador é descartado, perde seu lugar, seu chão, perde também seu direito de chegar a exercer a cidadania e continua em situação desigual. Essas são formas que o capitalismo utiliza para interditar o futuro desses trabalhadores e, interditando seus futuros, deixa-os sem alegria e sem pertencimento à classe trabalhadora.

Como afirma Frigotto (2011, p. 98)

Com efeito, sob o capitalismo, os seres humanos estão cindidos por relações sociais estruturalmente desiguais – relações de classe – que condicionam o acesso aos bens vitais ou a reproduções da vida biológica, social, cultural e educacional. Esta desigualdade é mais radical em sociedades de capitalismo dependente.

As concepções da estudante de Informática sobre desigualdades, Vera de 30 anos, desempregada, se relacionam à falta de êxito do Programa no Instituto, que vem enfrentando um grande número de evasão em todos os cursos e no de Informática principalmente em que tem o maior índice: de 20 alunos matriculados, só quatro estão concluindo, em 2012. A mesma declara:

A desigualdade aqui existente é entre o PROEJA e o Ensino Médio regular, o que tem no Ensino Médio, não vem para o PROEJA, por exemplo, as olimpíadas do conhecimento. O PROEJA não alcança o mesmo êxito do ensino médio justamente porque os alunos são trabalhadores. Quando a gente que trabalha estuda um assunto, aprende muito mais devagar e com calma do que os alunos do ensino médio. A superação é tornar as aulas mais dinâmicas e fazer o que é feito no Ensino Médio.

A estudante Ivete, de 33 anos, auxiliar de serviços gerais, casada, mãe de dois filhos é funcionária de uma firma terceirizada, que presta serviço de limpeza no Instituto, ganha um salário mínimo por mês, complementa o depoimento da colega Vera quando afirma:

Parei de estudar há dez anos, fazia ensino médio de estudos gerais. Comecei esse ano o terceiro período de Informática no PROEJA, fiz a seleção por fazer mas passei no terceiro lugar e me empolguei para estudar. Desigualdade pra mim é essa evasão no curso. Desigualdade é a gente desistir da disciplina desenho porque o professor exigiu um material caro, só o compasso era cem reais e eu não podia comprar, me senti humilhada, por isso não frequentei mais. Minha perspectiva de superação é concluir o curso e dar uma vida melhor pra meus filhos.

Os depoimentos dos estudantes acima mostram que a evasão escolar está presente na vida desses trabalhadores desde o ensino fundamental, em todas as faixas etárias. De diferentes formas, esse fenômeno se agrava por conta de sua situação econômica e da de seus familiares. Podemos, também, inferir que o trabalho ocupa o primeiro lugar na hierarquia dos motivos da evasão escolar desses estudantes “pois é do trabalho que emana, invariavelmente, toda a perspectiva de vida.” (ALVARENGA, 2010, p. 241). Essa concepção é reforçada pela estudante Celina, de 29 anos, concluinte do PROEJA edificações e que também tem o curso técnico de Contabilidade concluído. A mesma afirma:

Acho que a desigualdade existe aqui porque todos os alunos são trabalhadores, têm família, eles não vão deixar de alimentar a família pra tá aqui. A desigualdade continua porque mesmo os que precisam muito desses cursos vão embora. No meu curso, por exemplo, era uma turma de quase 50 alunos, agora somos somente seis frequentando, eu ainda tenho que estudar as disciplinas Construções 01 e 02, Planejamento de Construção e Estágio para poder concluir o curso no final do ano.

Assim, nas próprias vozes dos estudantes, o sentido da evasão está fortemente arraigado nas questões das necessidades de trabalho para a sobrevivência e, também, identifica-se como centralidade nas questões da evasão escolar no PROEJA no Instituto, as

políticas e o trabalho educativo desenvolvido nas turmas do Programa que, de diferentes formas e manifestações, viabiliza a evasão por parte dos estudantes.

A esse respeito, Rummert (2011, p. 90) destaca:

Por outro lado, entre os problemas e limites do programa, destacam-se os elevados índices de evasão, a visão elitista de parte de profissionais que integram a rede federal, a ausência de discussões aprofundadas sobre currículo integrado no interior dos sistemas públicos, a constatação de que a maior parte dos cursos oferecidos tem sido aqueles mais simples e com baixa exigência de recursos materiais e humanos. Em síntese, o PROEJA, além de uma reduzida oferta de vagas, não se constituiu como política de Estado, pois sua forma de implantação não garante a perenidade da ação, característica que o aproxima dos outros programas.

Dando continuidade à trajetória das abordagens, a estudante Leandra, 25 anos, desempregada, (trabalhou de recepcionista, de babá e de faxineira, também já concluiu o ensino médio em escola pública, ingressou no PROEJA porque o pai, que é mestre de obras, deu muito incentivo) e, respondendo aos questionamentos da entrevista, deu o seguinte depoimento:

Acho o curso bom, muito bom, a desigualdade está no site que tem estágio para Ensino Médio Integrado e Subsequente, para o PROEJA não, *nós* não temos livros, quando sobra do Ensino Médio a gente recebe, os professores também não nos incentivam, mesmo assim, ainda tem alunos que se esforçam muito para conseguir superar tudo isso.

Ao lado de Leandra, Soraia, 30 anos, copeira de um hospital público de Petrolina ganhando um salário mínimo, em colaboração com a colega enfatiza:

Num dos seus programas de humor Tom Cavalcante disse: “EJA, EJA, EJA, esses jamais aprenderão,” essa é a nossa desigualdade, sempre dizem que a gente não aprende, inclusive os professores. A nossa perspectiva de superação é chegar no estágio e no emprego para mostrar que gente aprende.

Daniel, 30 anos, estudante do curso de Informática, jardineiro do prédio do Tribunal de Contas de Petrolina ganhando R\$ 820,00, também contribui com as colegas afirmando:

Minha desigualdade é que parei de estudar com 19 anos, casei, fui criar os filhos, voltei ano passado, porque queria conhecer o computador, a máquina, agora quero acompanhar a era digital. Minha perspectiva de superação é receber o incentivo dos professores para não desistir, pois ter esse curso é muito importante. Numa entrevista de emprego, por exemplo, pergunta se tá estudando, se não estuda não tem perspectiva de crescer.

Ao falar a respeito dessas desigualdades, os estudantes elaboram uma importante reflexão sobre a EJA e nos encaminham a relembrar o quanto, ao longo de muitas décadas, esses sujeitos foram mencionados nos discursos das lideranças políticas denominados como desvalidos, pobres, excluídos, em risco social e incapazes de aprender porque só serviam para

o trabalho braçal. As tarefas laborais relacionadas ao exercício do “pensar” deveriam ser direcionadas ou distribuídas para os filhos das famílias abastadas. Nas concepções da classe dominante, os trabalhadores não têm capacidade de aprender os conhecimentos determinados pela cultura hegemônica apresentados nos conteúdos das disciplinas, hierarquizados e fracionados. Nessa cultura, as disciplinas são entendidas como forma de passar conhecimentos lineares nos currículos escolares.

Nos novos campos do conhecimento, identificam-se mudanças que apresentam o esforço de muitos professores, estudiosos e até de lideranças políticas em superar essas concepções herdadas do período anterior e que, agora, passam a conceber esses sujeitos e seus saberes, fazendo-os dirigentes do próprio processo de educação, tornando possível que eles mesmos possam utilizar a escola como espaço democrático de discussão, de reivindicação e de luta pela igualdade de direitos entre os cidadãos. Por isso, a estudante Soraia enfatiza que a oportunidade de chegar ao estágio é mostrar a capacidade de aprender mesmo diante das discriminações sofridas, da falta de livros e de tantos outros obstáculos enfrentados, inclusive o interesse das empresas em disponibilizarem no *site* do Instituto, vagas de estágio para o público concluinte do Programa. Também, como o estágio tem carga horária de ¹⁷400 horas, quase 95% dos alunos ainda não conseguiram estagiar, o que se configura como uma nova forma de desigualdade apresentada no contexto do PROEJA no Instituto.

Enriquecendo essa análise, Rummert (2011, p. 92-93) afirma:

É perceptível em sua trajetória histórica, que a EJA sempre foi tratada pelo Estado como uma educação de segunda classe, que nunca assegurou o acesso e a permanência na escola, nem as condições de acesso ao conhecimento científico e tecnológico. Atualmente, menos do que negar o acesso à educação, o que prevalece são formas diferenciadas de acesso, por meio de propostas que ampliam a certificação para os trabalhadores, mas não o acesso ao conhecimento. A EJA praticada hoje, pelo Estado brasileiro, constitui-se em um novo mecanismo de mediação de conflito de classe.

Pode-se, então, considerar que as desigualdades mencionadas nos depoimentos dos estudantes, listados nos três parágrafos anteriores, integram também o quadro não só da falta de êxito escolar, mas também do trabalho, viabilizado pela escolarização. A obtenção da certificação é o sentido da perspectiva de superação das desigualdades escolares como impulso na busca pelo trabalho.

Expressando, também, essa concepção, o concluinte de Eletrotécnica, Edivaldo, 39 anos, funcionário de uma vidraçaria e também agricultor nos fins de semana, trabalhando na

¹⁷ Em entrevista, a coordenadora do Programa informou: “a coordenação solicitou da reitoria aprovar projeto/proposta para que a carga horária do estágio seja reduzida para 200 horas, a justificativa foi essa: como as disciplinas do PROEJA têm metade da carga horária do Ensino Médio, é coerente que o estágio também tenha.”

roça da família, ganha dois salários mínimos. Em seu depoimento, afirma:

Aqui existe uma desigualdade muito grande, não tem estágio pra gente. Era pra ter um aluno monitor que fosse remunerado para ajeitar essas questões de estágio em empresas que facilitasse o nosso estudo, somos trabalhadores. Eu mesmo que solucionei o meu problema, por mim próprio, fui na coordenação e reivindiquei meu direito para concluir meu curso e tirar meu CREA, comecei a fazer o supletivo e não terminei, tive que trabalhar na roça com meu pai, tenho que concluir logo porque minha perspectiva de superação é trabalhar na CHESF, na construção dos parques eólicos que vão precisar de técnicos, quero conquistar uma vaga nessa obra. Se eu trabalho até fim de semana como é que vou ter horário para estagiar? As firmas que dão estágio querem explorar a gente, querem nosso trabalho de graça, agora falei com a coordenação e consegui estagiar na firma que tá fazendo obra aqui no Instituto, faço o estágio três dias à noite durante esse semestre. Eu vejo a desigualdade desse lado, do lado do ensino não, temos professores capacitados, competentes, no começo do curso não era assim, faltava até professor.- Aprendi aqui ao ponto de fazer todo sistema elétrico da roça. A gente renuncia ao nosso lazer, a festas, a ficar com a família etc, isso é outra desigualdade. Não me troco por certo tipo de jovem que gosta de farra, não se esforça. Existe dificuldade sim, de aprendizagem e tudo mais, mesmo assim dá pra superar e concluir, é só se sacrificar um pouco. Um cálculo de fundamentos da eletricidade é uma folha de caderno inteira. De 33 alunos da turma, só passou eu, porque me esforço, deixo de curtir para estudar.

Conforme o entrevistado, a complexidade das desigualdades, na realidade do PROEJA do IF SERTÃO, exige pensar alternativas educacionais, estratégias e encaminhamentos que viabilizem a conclusão dos estudantes e atendam ao alcance de suas perspectivas como cidadãos. Por isso, refletir sobre o PROEJA do ponto de vista da classe trabalhadora, a partir do horizonte da educação emancipadora, é importante porque, mesmo depois da educação sofrer tanta reformulação, depois da EJA se tornar modalidade de ensino e do documento base do PROEJA veicular proposições de educação profissional com vista ao atendimento a essas necessidades de formação do trabalhador, os estudantes continuam tomando a educação como tábua de salvação para o futuro do emprego, mesmo presenciando a reestruturação produtiva do capitalismo, o aumento do desemprego e a precarização do trabalho. A forma de pensar desses trabalhadores reflete a pressão que sofrem de parte das exigências de mão de obra para o capital, para a empregabilidade, e legitima a teoria da educação para a empregabilidade como objetiva a lógica neoliberal capitalista.

Nesse sentido, a ideologia da classe dominante faz com que os estudantes trabalhadores tenham essa perspectiva. O sistema capitalista opera buscando obter esse resultado. Nessa busca, a ideologia dominante oculta e dissimula as divisões sociais e políticas, aparenta indivisão, leva os sujeitos a crerem que são todos iguais porque são humanos, são brasileiros, são trabalhadores e, nessa condição, estudando, vão ter, de imediato, acesso a emprego.

Nesse realidade, os estudantes trabalhadores explicam o mundo a partir do ponto de vista da classe dominante e não da classe trabalhadora à qual pertencem, não se dão conta de que são explorados, de que desde a Revolução Industrial foram despossuídos dos meios de

trabalho e ficaram submetidos a uma disciplina de tempo. Não percebem que, numa sociedade capitalista, a educação prepara os jovens e os adultos como força de trabalho, utilizando estratégias de subordinação para obediência ao capital. Por isso, são levados a crer que as desigualdades sociais não são produzidas pela dominação de uma classe sobre outra, mas pelas diferenças individuais entre os sujeitos, diferenças entre seus talentos, suas capacidades de inteligência e de força de vontade maior ou menor.

Assim, também explicando a ideologia desse sistema, Alvarenga (2010, p. 47) recorre à abordagem marxiana quando defende:

A abordagem marxiana sobre ideologia a concebe como fundamento histórico imbricado na formação das sociedades e das relações sociais de produção próprias dessa formação. Acentua que é mediante esse processo de formação social que uma determinada classe imprime, por meio da dominação, seu ponto de vista e visão de mundo sobre as demais classes sociais[...]Marx ressalta ser a ideologia instrumento das classes dominantes, articulando-a ao exercício do poder do Estado. As classes dominantes, conforme assinala, transformam o Estado na expressão econômica e política de sua dominação. Nos escritos da juventude, Marx confere o sentido negativo ou pejorativo à ideologia. Ele a concebe como meio capaz de produzir a consciência de subordinação dos trabalhadores às relações materiais e intelectuais dominantes pois, para ele, a função da ideologia seria empregada pelas classes dominantes para produzir uma “falsa consciência” sobre a realidade, reduzindo a compreensão de sua totalidade pelas classes exploradas.

Desse modo, infere-se que, na abordagem marxiana, a ideologia influencia decisivamente nos jogos de poder e na manutenção dos privilégios que formam o pensar e o agir desses sujeitos, mascarando os conflitos sociais. Quanto mais os trabalhadores tomam para si a responsabilidade do seu destino, de suas conquistas e fracassos, mais reforçam reforça a ideologia da classe dominante como instrumento de dominação.

Nessa direção, Chauí (1995, p. 174), em suas concepções sobre ideologia, afirma:

A produção ideológica da ilusão social tem como finalidade fazer com que todas as classes sociais aceitem as condições em que vivem, julgando-as naturais, normais, corretas, justas, sem pretender transformá-las ou conhecê-las realmente, sem levar em conta que há uma contradição profunda entre as condições reais em que vivemos e as ideias.

Portanto, quando os trabalhadores se dão conta dessa constante contradição, ocorre grande processo de tensão entre as classes. Começam a perceber que ideologia capitalista prescreve normas para que os trabalhadores explorados obedeçam; dita regras; generaliza o particular; naturaliza e oculta fatos. Em suas concepções, identificam que a ideologia dominante objetiva disseminar suas ideias, manifestando-se, implicitamente, nas questões econômicas de sucesso, carreira, prosperidade, empreendedorismo e outras. A partir do “despertar” dessas concepções, um grande conflito é viabilizado: a luta entre a classe dominante e a trabalhadora. Enquanto os que dominam buscam aumentar suas taxas de lucro

com a exploração da mão de obra barata dos trabalhadores, os trabalhadores explorados reivindicam melhores condições de vida, o que resulta na luta de classes.

Por conta disso, nas concepções de Gramsci (1982, p. 111) “as ideologias organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.”

Infere-se, então, mediados pelas concepções de Gramsci que, quando esses trabalhadores adquirem essa consciência de que a ideologia dominante os oprime, começam a combater a opressão no trabalho, na educação, na comunidade, na família e em todos os segmentos sociais. Deixam de se submeter a essa lógica dominante, adquirem a consciência do que realmente são. Nasce daí, então, o orgulho de pertencimento na classe e a busca por uma sociedade mais justa e democrática e o fim da manipulação das ideias que serve como justificativa para os interesses dos que estão no poder.

4 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

As reflexões trazidas neste trabalho contribuem para o aprofundamento da compreensão dos entrevistados a respeito das desigualdades sociais no contexto educacional de EJA e do ensino técnico profissional.

Mediante esses estudos, foi possível, por meio da trajetória percorrida, chegar a algumas conclusões que dialogam diretamente com o tema estudado como objeto deste trabalho. Uma das conclusões foi a identificação do trabalho como concepção central nas falas dos professores e estudantes a respeito das desigualdades.

Nessas concepções, o trabalho para esses sujeitos configura-se como necessidade humana de sobrevivência e de relações sociais e culturais. Essa identificação foi possível mediante a ênfase dada pela maioria dos entrevistados a respeito da perspectiva de concluir o curso, para, de imediato, ingressar no mercado de trabalho como forma de superação das desigualdades sociais. Por fim, muitas outras conclusões sobre desigualdades sociais foram possíveis, porém, constroem campos bem mais amplos e específicos nas políticas educacionais e sociais que o proposto na pesquisa.

Também foi possível fazer confluências significativas entre os estudos de Agamben (2007), a respeito das profanações dos direitos dos sujeitos da EJA em trabalhar, estudar e exercer a cidadania, e as desigualdades produzidas pelo sistema capitalista que profana esses direitos quando seleciona, classifica e exclui os trabalhadores subtraindo seus direitos de estudar e trabalhar como determina a Constituição. Prova disso é o depoimento do estudante W quando afirma:

[...]no programa não sofro nenhuma discriminação porque todos que estão aqui buscam, justamente sair dessa situação de exclusão no mercado de trabalho por falta de escolaridade, pois por parte dos colegas, em sala de aula, nunca recebi nenhum tipo de discriminação.

As contribuições dos autores e as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, durante essas aproximações com o problema deste estudo, remetem-nos ao entendimento de que as concepções do trabalho como modo de produção e sobrevivência dos seres humanos estão presentes em vários contextos da atualidade e, na educação, esse aspecto aparece como busca constante dos trabalhadores como recurso para aperfeiçoamento de suas profissões e práticas

profissionais, o que se evidenciou, no ano de 2010, no período das primeiras aproximações com as questões das desigualdades sociais junto ao PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano em Petrolina-PE.

Para aprofundar a análise pretendida, recorreu-se a estudiosos e pesquisadores do campo da educação de jovens e adultos, incluindo fontes, como o documento base do programa; a pesquisadores da área de trabalho de emprego, desigualdades sociais, de Filosofia, de Sociologia, de Psicologia e pesquisa, ou seja, de Metodologia da Pesquisa Científica com outros colaboradores.

Para atingir os objetivos pretendidos, realizou-se pesquisa bibliográfica e de campo junto a professores e estudantes do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Sertão Pernambucano – *Campus* Petrolina – PE, que teve início no mês de novembro de 2010.

O retorno ao campo se deu durante o mês de janeiro de 2012, sendo que as abordagens/entrevistas ocorreram em fevereiro de 2012, a partir do início do ano letivo, quando iniciei novas abordagens, agora com um novo roteiro de questões (sugerido e orientado pela professora Marcia Alvarenga, inspirada pela sua sensibilidade com as questões dos sujeitos nordestinos) que incluiu perguntas a respeito da situação socioeconômica dos alunos, envolvendo idade, profissão, salário, emprego e desemprego; e junto aos professores, as questões sobre desigualdades sociais e suas perspectivas de superação.

Mediante o que foi percebido em 2010, o retorno apresentou novos elementos nas vozes de professores e alunos, o que configura uma ressignificação e novas preocupações a respeito das desigualdades sociais. Assim, espero que os leitores que tocarem as páginas deste trabalho possam sentir o prazer da minha alegria em voltar ao campo onde efetuei as primeiras aproximações com o problema desta pesquisa e onde convivi amadurecendo a trajetória metodológica intecambiando com os sujeitos abordados.

Nesse tempo, pude experienciar o sentido de ser pessoa, professora e pesquisadora. Esse tempo de retorno me favoreceu a aquisição de novas aprendizagens, permitiu-me mudanças, voltei outra, diferente da pessoa que, em 2010, abordou os sujeitos da pesquisa no PROEJA em Petrolina. Voltei “nova”, uma nova professora/estudante, mais conhecedora das desigualdades sociais principalmente no contexto da região do São Francisco e, principalmente, na compreensão dos múltiplos olhares dos sujeitos do Programa nos cursos de Edificações, Eletrotécnica e Informática do IF SERTÃO-PE.

Sei que as próximas experiências serão diferentes, pois pesquisar desigualdades sociais demanda reconhecer diferentes compreensões a partir de múltiplos olhares e de

diferentes contextos. Essas reflexões me trouxeram revelações, aprendizagens, novas leituras e estudos desse campo, bem como me facilitaram compreender as vozes dos sujeitos envolvidos, ampliando meus exercícios de pensamento e a construção de novas confluências ao me debruçar tanto sobre os dados de 2010 como sobre os de agora, em 2012.

Os dados mencionados foram tratados numa abordagem qualitativa, buscando compreender as falas dos entrevistados em uma complexidade política, educacional, social e de trabalho, analisando suas concepções a respeito das desigualdades sociais e suas perspectivas de superação no âmbito educacional, técnico e profissional em EJA. Também procura saber se há evidências de que o Programa alcança a meta de reparar a dívida social do país com esses cidadãos trabalhadores.

Assim, este estudo foi enriquecedor, porque possibilitou focar a pesquisa na problemática social enfrentada pelos estudantes e professores, mais especificamente da EJA profissional e, principalmente, porque o PROEJA é uma política nova, que, conforme o documento base, vem datado do ano 2007 e, em Petrolina, funciona somente há sete anos. Também, pela escassez de pesquisas existentes no âmbito das questões das desigualdades nas vozes dos estudantes e professores do Programa, bem como pela constatação da busca de consolidação desta proposta nos Institutos Federais do País e pela amplitude da temática no cenário nacional.

Esta pesquisa trouxe grandes contribuições para o avanço da minha trajetória de formação como professora e, também, uma possibilidade significativa de dialogar com muitos outros pesquisadores do campo das políticas para a Educação de Jovens e Adultos.

Por isso, considero este trabalho como contribuição de investidora educacional profissional, pois a política em foco se apresenta na realidade nacional com objetivos que intencionam minimizar desigualdades sociais do país e, de certa forma, sanar a dívida que a nação tem com as classes trabalhadoras, que vem se perpetuando por muitas décadas na realidade educacional de jovens e adultos, o que não significa dizer que sua implantação e execução alcancem os objetivos pretendidos e, que, realmente, contribuam para minimizar essas desigualdades.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). *A Alfabetização de Jovens e Adultos em Uma Perspectiva de Letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ALMEIDA, Adriana de. Um estudo do e no processo de implantação no estado do Paraná do PROEJA: Problematizando as causas da evasão. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

ALVARENGA, Marcia Soares de. *Sentidos da Cidadania: Políticas de Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro : EdUERJ, 2010.

_____; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Cotidiano escolar e as redes de conhecimento na escola: notas sobre processos de escolarização de crianças de periferias urbanas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lucia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). *Aprendizagens Cotidianas com a Pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis : DP et Alii, 2008.

ALTINHO, Jorge de. *Música Petrolina-Juazeiro* (1996). Disponível em : <<http://www.vagalume.com.br/jorge-de-altinho/discografia/grandes-sucessos-jorge-de-altinho.html>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os Jovens da EJA e a EJA dos Jovens. In: BARBOSA, Inês O. PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro : DP&A, 2004.

ANDRÉ, Marli E.D.A; LUDKE, Menga. *Pesquisa Em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo : E.P.U, 1986.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo*. 13. ed. São Paulo : Cortez, 2010.

_____; SILVA, M. A. M. (Orgs.). *O avesso do trabalho*. São Paulo : Expressão Popular, 2004.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo : Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. *A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão : alfabetização e Cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB) 1, Nov. 2001.

_____. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis : Vozes, 2011.

ARENDDT, Hannah. *O Sistema Totalitário*. Lisboa : Publicações Dom Quixote (Universitária,) 1978.

ARRUDA, Marcos. A Articulação Trabalho – Educação Visando Uma Democracia Integral. In: GOMEZ, Carlos, Minayo (Org.). *Trabalho e Conhecimento* : dilemas na educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2002.

ASSMAN, Hugo. *Reencantar a educação* : rumo à sociedade aprendente. 10. ed. Petrópolis : Vozes, 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALEIRO, Zeca. O ex-comunista. *Revista ISTOÉ*, Edição 2167, p. 130, 20 maio 2011.

BARCELOS, Valdo. *Educação de Jovens e Adultos* : currículo e práticas pedagógicas. Petrópolis : Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *Contra Fogos* : Tática para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *Escritos da Educação*. Maria Alice Nogueira, Afrani Catan (organizadores). 11. ed. Petrópolis : Vozes, 2010.

_____. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis : Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura Brasília: MEC-SEF, 1995.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

_____. MEC/SECAD. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) Brasília. 2008.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 11/2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a Educação de Jovens e Adultos.

_____. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

_____. Decreto n. 5.478, de 24 jul. 2005. Institui no âmbito das instituições federais o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2005.

_____. Decreto n. 5.840, de 13 jun. 2006. Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2006.

_____. Decreto Presidencial n. 96.568, de 25 de agosto de 1998, que transforma o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Sertão Pernambuco - Campus Petrolina, em Autarquia Federal através da Lei n. 8.731, de 11 de novembro de 1993.

_____. Decreto Presidencial n. 4.019, de 19 de novembro de 2001, Transfere a Unidade de Ensino Descentralizada de Petrolina, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco, para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina, e dá outras providências.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Lei n. 8.731 de 11 de novembro de 1993. Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em Autarquias e dá Outras Providências.

_____. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: 29 de dezembro de 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 10 jun. 2011.

CARMO, Gerson Tavares do. Evasão de alunos da EJA e reconhecimento social: crítica ao senso comum e as suas justificativas. 34ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 02 a 05 de outubro de 2011.

CARRANO, Paulo; FALCÃO, Nádia. Os jovens e a escola de ensino médio: adiamento ou encontro mediado como mundo do trabalho? In. TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). *Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília : Líber Livro e Editora UFF, 2011. p. 165-197.

CASTEL, Robert. *As Metamorfoses da Questão Social* : uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis : Vozes, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo : Ática, 1995.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. São Paulo: *Revista Educação e Sociedade*, v. 31, 11, p. 461-480, abr./jun. 2010.

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: APLE, Michel W.; GENTILI, Pablo (Orgs). *Pedagogia da Inclusão : crítica ao neoliberalismo em educação*. 17. ed. Petrópolis : Vozes, 2010.

COSTA, Bruno Lazarotti Diniz; CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira. *Implicações do enfoque da exclusão social sobre políticas públicas : desafios para o desempenho governamental*. Belo Horizonte : Fundação João Pinheiro, 2004.

CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1975.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, Emprego e Exclusão Social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *A Cidadania Negada : políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2002.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs : capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Rio de Janeiro : Editora 34, 1995.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 17. maio/jun./jul./ago. 2001.

_____. *Desigualdades Multiplicadas*. Rio Grande do Sul : Ed. Unijuí, 2003.

ENRICONE, Délcia. O professor e as inovações. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *Ser Professor*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 41-56.

FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder : Formação do Patronato Político Brasileiro*. Rio de Janeiro, Porto Alegre; São Paulo : Editora Globo, 1958.

FÁVERO, Osmar. *Aula de Educação de Jovens e Adultos na UFF- Universidade Federal Fluminense em 16 nov. 2011*.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e Conhecimentos: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

FRASER, Nancy. *Justice Interruptus*. Nova Iorque : Routledge, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança : um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia : saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Cartas a Cristina*. 2. ed. rev. São Paulo : Editora UNESP, 2002.

_____. *Política e Educação : ensaios*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977

FREITAG, Barbara. *Escola. Estado & Sociedade*. São Paulo : Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva : um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo : Cortez, 2010.

_____. Juventude, trabalho e educação : o presente e o futuro interditados ou em suspenso. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília : Líber Livro e Editora UFF, 2011. p. 99-113.

_____. Trabalho, Conhecimento, consciência e a Educação do Trabalhador : impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo et al. *Trabalho e Conhecimento : dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo : Cortez, 2002.

FUCK, Irene Terezinha. Psicogênese da Alfabetização de Adultos. In: *Alfabetização de Adultos : relato de uma experiência construtivista*. GEEMPA. Petrópolis : vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. A Educação de Jovens e Adultos não é uma questão de solidariedade : é uma questão de direito. *Pátio*, ano VIII, n.32, nov.2004, jan. 2005.

_____. *Boniteza de um Sonho : Ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo (RGS) : Feevale, 2003.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *A Cidadania Negada : Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo : Cortez; Buenos Aires, Argentina CLACSO, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *Cadernos do cárcere*. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, v. 2. Rio de Janeiro : civilização Brasileira, 2000.

GOODSON, Ivor F. *Currículo : teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis : Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre : Artmed, 2000.

HOBBS, Thomas. *Leviatã, ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Tradução de Rosina D Angina; consultor jurídico Thélío de Magalhães. São Paulo : Martin Claret, 2009 – (Coleção a obra-prima de cada autor, série ouro; 1)

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento : a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo : Ed. 34, 2003.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- Censo 2010 Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>.

IRELAND, Timothy Denis. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. *Nova Escola*, São Paulo, jun./jul. 2009.

_____. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). Educação de Jovens e Adultos. *Em Aberto*. Brasília, v. 1, n. 1, nov. 1981, 2009.

CMPELO, Tereza. Toma Lá Dá Cá. *ISTOÉ*. São Paulo, Ano 36, n. 2206, 22 fev. 2012. p. 33. Entrevista.

JESUS, Antonio Tavares de. *O Pensamento e a prática escolar de Gramsci*. 2. ed. Campinas : Autores Associados, 2005.

LEHFELD, Neide. *Metodologia e Conhecimento Científico: Horizontes Virtuais*. Petrópolis : Vozes, 2007.

LEVITAS, R. *The inclusive society? Social exclusion and New Labour*. Londres : Macmillan Press, 1998.

LIMA, Marcia Araújo Ribeiro. *Diferenças Sociais e as Políticas Educacionais do PROEJA nas Concepções dos Professores e Estudantes no Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Campus Petrolina-PE*. Monografia do Curso de Especialização em PROEJA/2010.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de Professores : pensar e fazer*. 11. ed. São Paulo : Cortez, 2011.

LOCKE, John. *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*. São Paulo : Nova Cultural, 2000. Coleção Os Pensadores.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth et al. *Criar Currículo no cotidiano*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2011.

MARQUES, Carlos José. O Crônico Atraso Social. *ISTOÉ*, ano35, n. 2191, 09 nov. 2011.

MARTINS, José de Souza. *A Sociedade Vista do Abismo : Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis : Vozes, 2002.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para convivência com o semi-árido. In: *Educação para a convivência com o semi-árido brasileiro: reflexões teórico práticas*. Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2004.

_____; LIMA, Aurilene Rodrigues. *Educação com o pé no chão do sertão*. Proposta político pedagógica para as escolas municipais de Curaçá. Curaçá Bahia: IRPAA/PMC/UNICEF/Fundação Abrinq, 2001.

MARX, Karl. *Para a Crítica da Economia Política; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes : a economia vulgar*. São Paulo : Abril Cultural, 1982. (Coleção Os Economistas).

MARX, Karl. *O Capital* : crítica da economia política L. 1, v. I. 15. ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1996.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos. Lisboa : Ed. 70, 1989.

NAÇÕES UNIDAS. *Declarações Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & Educação*. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José Resende. *EJA e Educação Profissional* : desafios da pesquisa e da formação no proeja. Brasília : Líber Livro, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. *Educar em todos os cantos* : reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo : Instituto Paulo Freire, 2007.

PAIVA, Jane. Orientações em reunião de trabalho como membro da banca de qualificação de mestrado na FFP/UERJ- São Gonçalo-RJ em 12 abr. 2012.

_____. A Construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009.

PATRIOTA, Gonzaga. Discurso durante o aniversário 114 anos da cidade de Petrolina-PE. Disponível em: <www.gonzagapatriota.com.br/>. Acesso em: 10 nov. 2011.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI 2009-2013, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sertão Pernambucano, Petrolina-PE, jun. 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. *É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?* Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. Trabalho, Educação e Saúde. 2003, 93-114.

REIS, Edmerson dos Santos. Projeto de doutoramento apresentado à Universidade Federal da Bahia – UFBA. Bahia, 2005.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz et al. *Letra Capital* : Observatório da Metrôpoles. Rio de Janeiro : IPPUR/UFRJ, 2010.

ROUSSEAU, Jean Jaques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. In: _____. *O contrato social e outros escritos*. São Paulo : Cultrix, 1999.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no Século XXI. O novo que reitera antiga destituição de direitos. *Revista de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa – Sísifo*, v. 2, p. 35-50, 2007.

_____. Educação de jovens e adultos trabalhadores e a produção social da existência. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA (Orgs.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília : Líber Livro, 2011.

SACRISTAN, J . G. *O currículo : uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre : Artmed, 1998.

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

SHIROMA, Eneida Oto. A Outra face da inclusão. *Revista Teias da Faculdade de Educação da UERJ*, ano 2, n. 3, jan./jun. 2001, PP 29 a 37 (Cidadania, Escola, Exclusão Social).

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença; a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis : Vozes, 2000.

SOUZA, Kleynayber Jesus de. *Formação do educador – produção e socialização de conhecimento na universidade*. Aracruz, ES : Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1999.

TOMAZI, Nelson Dácio. *Iniciação a Sociologia*. São Paulo : Atual, 1993.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição. *A Efetivação do Programa PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Sertão Pernambucano: Limites e Desafios*. [Monografia] Petrolina-PE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Sertão Pernambucano, 2011.

WEBER, Marx. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo : Pioneira, 1999.

WEFFORT, Francisco C. (Org.). *Os Clássicos da Política*. São Paulo: Ática, 1998.

WIKIPÉDIA. Org. a enciclopédia livre. Juazeiro (Bahia), acesso em: 12 dez. 2012.