

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

LUCAS MANOEL ANDRADE

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO
DAS JUVENTUDES: UM ESTUDO DE CASO

ANÁPOLIS

2019

LUCAS MANOEL ANDRADE

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO
DAS JUVENTUDES: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação a nível de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Anápolis, como requisito parcial para conclusão do curso.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Gestão e Organização dos Espaços Pedagógicos em Educação

Orientadora: Prof. Dra. Gizele Geralda Parreira

ANÁPOLIS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

ANDRADE, Lucas Manoel

A553e Educação de jovens e adultos e possibilidades de emancipação das juventudes: um estudo de caso. / Lucas Manoel Andrade -- Anápolis: IFG, 2019.
106 p.

Orientadora: Prof. Dra. Gizele Geralda Parreira

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

1. Educação de jovens e adultos. 2. Juventude – Trabalho.
3. Juventude - Direito. I. PARREIRA, Gizele Geralda orient..
II. Título.

CDD 374.01

LUCAS MANOEL ANDRADE

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO
DAS JUVENTUDES: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação a nível de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Anápolis, como requisito parcial para conclusão do curso.

Esta dissertação foi defendida e aprovada, em 23 de agosto de 2019, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gizele Geralda Parreira
Presidente da Banca / Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Eliézer Marques Faria
Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Profa. Dra. Leigh Maria de Souza
Membro Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço à minha família. Meu pai, mãe e irmã pelo apoio nessa caminhada e em todas as decisões da minha vida. Com certeza, o suporte que vocês me deram foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Agradeço também às minhas amigas e companheiras de casa: Alexia, Carolina, Heloíse, Laura e Luana. Acompanharam de perto minhas frustrações e felicidades ao longo de todo esse processo. Igualmente agradeço aos meus amigos: Brena, Fernanda, Guilherme, Gustavo, Isabela, Jessica, Kelly, Laís, Lara, Leandro, Luan, Luma, Laura Cordeiro, Mariana, Nádia, Paola, Paulo, Pedro, Vinicius e Yasmin.

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas de trabalho: Claudia, Fabrício, Kamilla, Luciana, Maurício, Ruslana, Tiago e ao Diretor-Geral do Câmpus Cidade de Goiás, Sandro Ramos de Lima por ter permitido a realização da pesquisa e ter compreendido a importância dela, colaborando na medida do possível para que eu conseguisse viabilizá-la.

Aos meus colegas de mestrado, principalmente Lauce e Wallace, meu muito obrigado pelas trocas e pela parceria. O apoio de vocês foi fundamental para que chegasse até aqui.

Ao Coordenador do Programa, Professor Wanderley Brito, meu muito obrigado pela atenção e cuidado de sempre. No momento de desespero, suas sábias palavras foram fundamentais. Neste ponto, agradeço também ao Thiago Damasceno, pela atenção e prestatividade.

Agradeço imensamente ao Professor Eliézer e à Professora Leigh por aceitarem participar da Banca de Defesa e pelas contribuições tão valiosas já realizadas ao trabalho. Ao Professor Eliézer, agradeço ainda à orientação realizada até a qualificação desse trabalho.

À Professora Gizele, minha orientadora, agradeço imensamente pelo apoio, atenção, cuidado, compreensão. Agradeço ainda por ter encarado o desafio de me orientar na metade do caminho. Cheguei com um trabalho pela metade, mas fui bem acolhido e recebido. Saiba que serei eternamente grato. Muito obrigado pela troca e pelas contribuições.

Por fim, agradeço aos jovens estudantes da EJA do IFG que me permitiram estabelecer um diálogo tão necessário para o desenvolvimento dessa pesquisa.

RESUMO

A partir das discussões sobre as juventudes e o Estatuto da Juventude, este trabalho tem como objetivo compreender a maneira como o Instituto Federal de Goiás (IFG) dialoga com o Estatuto da Juventude em seus cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, foi realizado um estudo teórico a fim de compreender a condição juvenil e a relação das juventudes com a educação e com o trabalho, bem como aspectos históricos, teóricos e políticos acerca da Educação de Jovens e Adultos. O presente estudo foi norteado pelo Estatuto da Juventude, em coerência com os princípios e diretrizes nele presentes. Quanto à metodologia, define-se a pesquisa como de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e com objetivos exploratórios, foi realizada sob os pressupostos do materialismo histórico-dialético, consistindo-se em um estudo de caso, com suporte em pesquisa documental e, tendo como universo os jovens estudantes da EJA do IFG – Câmpus Cidade de Goiás. Nesse sentido, os instrumentos utilizados para a pesquisa foram os documentos institucionais que versem sobre a modalidade, bem como as entrevistas realizadas junto aos sujeitos jovens matriculados no Curso Técnico Integrado em Artesanato na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Após apresentar os principais conceitos referentes às Juventudes, Trabalho, Educação, EJA, Educação Integrada e Trabalho como Princípio Educativo, realizou-se a análise de Projetos Pedagógicos de Cursos EJA do IFG a fim de identificar a relação deles com o Estatuto da Juventude, enquanto políticas públicas de educação voltadas, também, para os sujeitos jovens. Da análise documental, percebeu-se pouco diálogo com o Estatuto da Juventude e, por isso, realizou-se algumas entrevistas com estudantes do Cursos Técnico Integrado em Artesanato do IFG – Câmpus Cidade de Goiás a fim de compreender, na prática, o nível de diálogo de referido curso com o Estatuto. Tendo em vista que o Estatuto prevê a necessidade de emancipação e autonomia dos sujeitos jovens, acredita-se que os cursos, mesmo não utilizando o Estatuto como seu aporte teórico, não podem deixar de direcionar os sujeitos nesse caminho. A partir disso, concluiu-se que os Projetos Pedagógicos de Cursos EJA, bem como a prática pedagógica, pouco discutem em relação ao Estatuto da Juventude, o que pode ser um problema, já que o conhecimento de referido documento por parte dos jovens é fundamental para a sua efetivação. Em todo caso, o trabalho reconhece que a política educacional do IFG para a EJA leva em conta a formação integrada e o trabalho como princípio educativo, reconhecendo os estudantes enquanto sujeitos de direitos capazes de transformar sua própria realidade, o que pode ser considerado como fundamental no caminho para a emancipação destes sujeitos. Nesse sentido, decorre do presente trabalho o desenvolvimento de um produto educacional do tipo cartilha, com o objetivo de divulgar o Estatuto da Juventude entre os jovens, professores e gestores escolares, facilitando o seu trabalho junto às juventudes, tendo em vista à legitimação e efetividade desse documento.

Palavras-Chave: Juventudes; Trabalho; Educação de Jovens e Adultos; Emancipação.

ABSTRACT

Based on the discussions about youths and the Youth Statute, this work aims to understand how the Federal Institute of Goiás (IFG) dialogues with the Youth Statute in its courses on Youth and Adult Education (EJA). For this purpose, a theoretical study was carried out in order to understand the juvenile condition and the relation of youths with education and work, as well as historical, theoretical and political aspects about Youth and Adult Education. This study was guided by the Youth Statute, in accordance with the principles and guidelines contained in it. As for the methodology, we can define the research as a qualitative approach, of an applied nature and with exploratory objectives, is carried out under the assumptions of historical-dialectical materialism, consisting of a case study, with support in documentary research and, in this sense, the instruments used for the research will be the institutional documents that deal with the modality, as well as the interviews carried out with the young subjects enrolled in the Integrated Technical Course in Handicrafts in the Youth and Adult Education. After presenting the main concepts related to Youth, Work, Education, EJA, Integrated Education and Work as an Educational Principle, an analysis of the Pedagogical Projects of the IFG's EJA Courses was carried out in order to identify their relationship with the Youth Statute, while public policies of education directed also, for the young subjects. From the documentary analysis, there was little dialogue with the Youth Statute and, therefore, some interviews were conducted with students of the Integrated Technical Courses in Handicraft of IFG - Câmpus Cidade de Goiás in order to understand, in practice, the level of dialogue with the Statute. Considering that the Statute foresees the need for emancipation and autonomy of the young subjects, it is believed that the courses, even though they do not use the Statute as their theoretical contribution, cannot fail to direct the subjects in this way. From this, it was concluded that the EJA Courses Pedagogical Projects, as well as the pedagogical practice, do not discuss much about the Youth Statute, which can be a problem, since the knowledge of said document by young people is fundamental for its effectiveness. In any case, the work recognizes that the educational policy of the IFG for the EJA takes into account integrated training and work as an educational principle, recognizing students as subjects of rights capable of transforming their own reality, which can be considered as fundamental on the road to the emancipation of these subjects. In this sense, the development of an educational product of the booklet type, with the objective of disseminating the Youth Statute among young people, teachers and school managers, facilitates its work among the youths, in view of the legitimacy and effectiveness this document.

Keywords: Youth; Work; Youth and Adult Education; Emancipation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEFET-GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
Conae	Conferência Nacional de Educação
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CONSUP/IFG	Conselho Superior/Instituto Federal de Goiás
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFG	Instituto Federal de Goiás
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD	Materialismo Histórico Dialético
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Mestrado Profissional
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPCs	Projetos Pedagógicos de Cursos
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
SNJ	Sistema Nacional de Juventude
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
V Confintea	V Conferência Internacional de Educação de Adultos
VI Confintea	VI Conferência Internacional de Educação de Adultos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 JUVENTUDES, TRABALHO E EDUCAÇÃO	13
1.1 Juventude(s): contextualização	13
1.2 Juventudes e Trabalho.....	16
1.3 Juventudes e Educação.....	19
1.4 Juventudes e Políticas Públicas: Estatuto da Juventude.....	23
2 EJA – CONTEXTOS E POLÍTICAS.....	28
2.1 Contextualização e Políticas.....	28
2.2 Trabalho como Princípio Educativo e Educação Integrada	38
2.2.1 EJA Integrada à Educação Profissional	45
2.3 A EJA no IFG.....	47
2.3.1 Contextualização Histórica	47
2.3.2 Política Institucional para EJA.....	53
2.3.3 Documentos Orientadores para a modalidade	59
3 ESTUDO DE CASO	65
3.1 Caminhos da Pesquisa.....	65
3.2 Análise Documental: Os Projetos Pedagógicos de Curso.....	68
3.2.1 Curso Técnico Integrado em Agroindústria.....	69
3.2.2 Curso Técnico Integrado em Alimentos	70
3.2.3 Curso Técnico Integrado em Artesanato.....	71
3.2.4 Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica.....	72
3.2.5 Curso Técnico Integrado em Enfermagem	72
3.2.5.1 Câmpus Águas Lindas de Goiás.....	73
3.2.5.2 Câmpus Goiânia Oeste	73
3.2.6 Curso Técnico Integrado em Informática para Internet.....	75

3.2.7 Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática	76
3.2.8 Curso Técnico Integrado em Modelagem do Vestuário	77
3.2.9 Curso Técnico Integrado em Refrigeração e Climatização	78
3.2.10 Considerações Gerais sobre os Projetos Pedagógicos de Curso	79
3.3 Diálogos com os Estudantes: O Curso Técnico Integrado em Artesanato e sua relação com o Estatuto da Juventude	81
3.3.1 Trajetória pessoal e profissional	82
3.3.2 Percepções sobre o Estatuto da Juventude.....	85
3.3.3 Percepções sobre Juventudes e Educação.....	85
3.3.4 Percepções sobre Juventudes e Trabalho.....	86
3.3.5 Percepções sobre Juventudes e Emancipação.....	88
3.3.6 Considerações Gerais sobre os Diálogos com os Estudantes	89
3.4 Produto Educacional	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica está inserido na área de Ensino e, portanto, deve desenvolver pesquisas que contribuam com a formação escolar e acadêmica dos sujeitos. Ademais, é primordial o desenvolvimento de pesquisas que culminem com a elaboração e aplicação de um produto educativo que venha contribuir significativamente para os processos educacionais vigentes.

Nessa conjuntura, a presente pesquisa procura considerar as juventudes no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), à luz do Estatuto da Juventude. Para tanto, o que se busca é analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da modalidade EJA do Instituto Federal de Goiás (IFG), a fim de constatar o diálogo existente com referido Estatuto. Trata-se de um estudo de caso, no qual, além da análise documental de PPCs de cursos EJA, também foram realizadas entrevistas com estudantes do Curso Técnico Integrado em Artesanato do Câmpus Cidade de Goiás, com o objetivo de identificar o nível do diálogo da formação acadêmica e da instituição com o documento legal referente às juventudes.

Por que o Estatuto da Juventude? Sabe-se que as juventudes vivenciam a violência e a vulnerabilidade social cotidianamente (ABRAMOVAY et al., 2002). Ao analisar-se a realidade latino-americana, constatam-se números alarmantes relacionados à presença da violência entre jovens, sendo essa a principal causa de morte púbere, enquanto para os sujeitos adultos, são apresentados percentuais bem menores. A violência, portanto, atua diretamente na redução da longevidade da juventude (WAISELFIZ, 2006). Por esse motivo, o Estatuto da Juventude é instituído em 2013, com o objetivo de estabelecer princípios e diretrizes para políticas públicas com a juventude. Além do mais, o referido documento concede direitos aos jovens numa perspectiva de mudança desse quadro social que se estabelece.

Por esta razão, o Estatuto da Juventude se mostra um importante documento a ser observado, em que pese ao desenvolvimento de políticas públicas que tenham como receptores os sujeitos jovens. Deixar de considerar esse documento é desconsiderar, também, a luta e conquista histórica dos sujeitos envolvidos no processo de discussão, elaboração e aprovação do documento legal.

Dessa maneira, considera-se que o Instituto Federal de Goiás – e qualquer outra instituição de ensino – deve considerar as concepções inseridas no documento para a elaboração de seus cursos que tenham como público alvo as juventudes. Além disso, é preciso referenciar-se no Estatuto para fortalecer referido documento e, além disso, legitimar qualquer discurso que venha em prol da melhoria de condições de vida dos sujeitos jovens. Não é possível que esse

documento seja ignorado. Por isso, a presente pesquisa dedica-se à análise de cursos da modalidade EJA, por entender que tais cursos contam com jovens enquanto estudantes. De forma coerente, o recorte da pesquisa são cursos que tiveram início a partir de 2014, uma vez que o Estatuto da Juventude só fora instituído em agosto de 2013.

Considerada a importância desse documento legal, por que a Educação de Jovens e Adultos? A modalidade EJA é destinada aos sujeitos que, independentemente do motivo, não concluíram seus estudos na idade regular. Nesse sentido, são jovens e adultos que deixaram de frequentar a escola e agora desejam retomar os estudos para ter melhores condições de vida. Cury (2016) afirma que os sujeitos da EJA possuem um direito facultativo à educação, já que a obrigatoriedade instituída por lei é apenas até os 15 anos de idade. Ao se tratar de uma faculdade, é possível compreender que os jovens e adultos que frequentam a EJA encontram nela uma possibilidade de transformação de sua realidade.

Abramovay et al. (2002) defendem o combate da vulnerabilidade social por intermédio do aumento do capital social. Pensar a educação como colaboradora desse processo, portanto, é uma alternativa para a contribuição na solução do problema social que permeia o cotidiano do jovem. Nesse sentido se revela a importância que cursos na modalidade EJA se fundamentem e reflitam sobre a condição juvenil, para que sejam efetivos nesse processo e não neguem – mais uma vez – o direito de acesso e permanência aos estudos dos sujeitos jovens.

Se a escola não compreende o jovem enquanto sujeito de direitos, o processo educativo se mostra desinteressante e a evasão se apresenta enquanto uma possibilidade viável. Por isso, o que se defende aqui é a necessidade de diálogo das instituições de ensino, desde a concepção do curso, com o Estatuto da Juventude, reconhecendo os direitos das juventudes e pautando-se em princípios e diretrizes reconhecidas e presentes no documento para o trabalho com esses sujeitos.

Sendo assim, a presente pesquisa possui caráter exploratório, de modo a identificar como é a relação dos cursos do IFG com esse Estatuto. Para tanto, documentos institucionais de caráter geral (Lei de Criação, Estatuto, Regimento, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político Pedagógico) foram analisados. A análise também contemplou outros documentos de natureza mais específica para a modalidade (Regulamento dos Cursos Técnicos Integrados na modalidade EJA, Diretrizes para a Criação de cursos EJA, Modelo de Documento para criação de PPCs).

Após essa análise, foram analisados os dez Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com início a partir de 2014, a fim de identificar o nível de diálogo deles com o Estatuto da Juventude. Com base nessa análise

foram realizadas pesquisas com os estudantes do Curso Técnico Integrado em Artesanato, do Câmpus Cidade de Goiás para verificar como essa relação se estabelece no campo prático. A escolha de referido curso se deu em função da proximidade dos sujeitos a serem entrevistados com o pesquisador. Todo esse procedimento de entrevista foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFG.

A investigação está estruturada em três capítulos. No primeiro deles, algumas concepções básicas foram levantadas para subsidiar o leitor na compreensão da pesquisa. Tratam-se de conceitos fundamentais para o desenvolvimento do estudo. Para tanto, buscou-se definir as juventudes e a sua relação com o trabalho e educação, bem como a compreensão do Estatuto da Juventude enquanto política pública voltada para os sujeitos jovens. Utilizou-se autores como Abramo (2008), Groppo (2011), Esteves e Abramovay (2007) e Dayrell (2003), Sposito (2008), dentre outros para discutir a condição juvenil. Para conceituar trabalho, utilizou-se Marx (2011), Antunes (1999) e Viana (2015).

O segundo capítulo se dedica à compreensão da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de Educação. Dessa forma, buscou-se uma contextualização histórica e política em relação à EJA, que fora complementada com conceitos e concepções referentes ao Trabalho como Princípio Educativo, Educação Integrada e EJA Integrada à Educação Profissional. Ainda nesse capítulo, dedicou-se à contextualização da modalidade no âmbito do IFG, por isso, além de uma contextualização histórica, foram analisados documentos institucionais que concebem a política de EJA e lançam algumas orientações para o trabalho com a modalidade. Neste capítulo, contribuíram com a discussão autores como Gramsci (1982, 2001), Saviani (2003, 2013), Ramos (2008, 2010), Pacheco (2011), Moura (2007) Moura e Pinheiro (2009) e Castro (2011), entre outros.

O terceiro e último capítulo apresenta a análise dos dados da pesquisa, qual seja: a análise documental dos dez Projetos Pedagógicos de Curso, bem como das entrevistas realizadas com os sujeitos jovens estudantes do Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade EJA do Câmpus Cidade de Goiás. É nesse capítulo que também é apresentado o produto educacional decorrente das discussões apresentadas na pesquisa. Nessa alínea buscou-se dialogar com os autores já apresentados nos capítulos anteriores.

O problema de pesquisa que orientou o trabalho foi: em que medida os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do IFG promovem o debate da categoria juventudes, à luz do Estatuto da Juventude? A hipótese que se apresentou inicialmente é de que o trabalho com as juventudes, no IFG, era feito sem articulação e diálogo com o Estatuto da Juventude.

O objetivo geral da pesquisa é compreender a maneira como o IFG dialoga com o Estatuto da Juventude em seus cursos EJA. Como objetivos específicos a pesquisa apresenta: a) compreender as juventudes enquanto categoria social; b) proporcionar a discussão acerca da condição juvenil; c) compreender a influência da educação e do trabalho para a condição juvenil; d) relacionar a emancipação dos sujeitos jovens com educação e trabalho; e) levantar a impressão dos sujeitos jovens do Curso Técnico Integrado em Artesanato acerca da condição juvenil; e f) contribuir para a construção de uma proposta de curso para EJA que contemple o Estatuto da Juventude.

A pesquisa foi realizada à luz do Materialismo Histórico Dialético (MHD), tendo como categorias de análise o Trabalho, a Práxis, a Mediação, a Contradição e a Totalidade. Além de se fundamentar no método do MHD, a pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios. Igualmente, constitui em um estudo de caso com suporte em pesquisa documental. Ao final, o que se espera é poder contribuir de alguma maneira com as discussões na área de desenvolvimento do presente trabalho.

1 JUVENTUDES, TRABALHO E EDUCAÇÃO

No presente capítulo são apresentados os principais conceitos referentes às Juventudes, Trabalho e Educação. Para tanto, inicialmente a temática das juventudes é contextualizada de acordo com teóricos que trabalham essa asserção. A partir da contextualização, é possível relacionar os jovens com o trabalho, bem como os conceitos referentes a esse termo.

Depois disso, o estudo relaciona as juventudes com a educação para, finalmente, abordar o Estatuto da Juventude enquanto política pública para as juventudes, o qual traz em sua essência Educação e Trabalho como direitos dos jovens. Trata-se de um capítulo inicial com o intuito principal de apresentar conceitos básicos para o desenvolvimento da pesquisa.

1.1 Juventude(s): contextualização

O conceito de juventude é polissêmico. Abramo (2008) adverte para o fato de que a concepção que a sociedade traz em relação à juventude varia de acordo com o contexto político e social em que esta é pensada. Nesse sentido, são várias as concepções em relação à juventude na sociedade brasileira, já que “os conteúdos, a duração e a significação social destes atributos das fases da vida são culturais e históricos” (ABRAMO, 2008, p. 41).

Ao se debruçar sobre o que é ser jovem, é preciso levar em conta que as juventudes estão fundamentadas na diversidade. São várias as acepções e concepções. Essa pluralidade dá sentido à juventude e é por esta via que as juventudes são compreendidas para Abramo (2008), Dayrell e Carrano (2014), já que, diante da diversidade, fica impossível falar em uma categoria única e uníssona para representar as juventudes.

Dessa forma, a diversidade abarca as juventudes em todas as suas dimensões. Apesar do fato das juventudes terem sido encaradas, durante muito tempo, como a fase de transição para a vida adulta; o que seria, portanto, um período preliminar, um treinamento, para os dias futuros. Hoje, no entanto, compreender as juventudes sob essa ótica é desconsiderar aspectos importantes referentes à própria concepção desse jovem enquanto sujeito de direitos (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Nesse sentido, Abramo defende que:

Surgem muitas modificações no conteúdo da *moratória*: não mais só adiamento e suspensão, mas variados processos de inserção em várias dimensões da vida pessoal e social, como sexualidade, trabalho, participação cultural e política etc. A vivência da experiência juvenil passa a adquirir sentido em si mesma e não mais somente como preparação para a vida adulta (ABRAMO, 2008, p. 43).

Numa tentativa de compreender as juventudes, sobretudo aquelas pobres, Dayrell (2007) reconhece a interferência do meio social na sua concepção.

Segundo o autor:

“Todavia, com todos os limites dados pelo lugar social que ocupam, não podemos esquecer o aparente óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida (DAYRELL, 2007, p. 1109).”

O que se leva em consideração no presente trabalho é a conceituação da condição juvenil se afastando daquela meramente etária, conforme defendido por Abramo:

“Nesse sentido, podemos dizer que a “moratória” juvenil hoje tem menos o sentido de “suspensão” e “espera” para poder realizar melhor as coisas no futuro, quando forem adultos; e mais a noção de uma possibilidade de vivência e experimentação diferenciada (uma vivência em todas as esferas do mundo adulto, mas de maneira singular, não igual ao dos adultos): sexualidade, estudo, trabalho, diversão, mas com menos compromissos e encargos do que quando se casa e tem filhos, com vínculos menos definitivos (como namorar sem compromissos), com mais alegria e liberdade, em função do maior vigor e disponibilidade para a experimentação e menor número de constrangimentos (ABRAMO, 2008, p. 69).”

Resta evidente, portanto, que a concepção de juventude leva em consideração outros aspectos, que não o etário, para a compreensão do sujeito jovem. Aspectos estes que influenciarão na formação identitária desse sujeito e, conseqüentemente, trarão reflexos para a própria concepção de juventudes.

As juventudes, nesta vertente, são compostas de maneira bastante heterogênea e diversificada, uma vez que os sujeitos que a consistem situam-se em parte da vida humana em que anseiam por uma identidade cultural própria e, por esta razão, as juventudes não podem ser compreendidas como uma mera fase passageira de preparação para a vida adulta (GROPPO, 2011).

Dessa forma, Dayrell defende que:

“[...] a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Há que se reconhecer, assim, a influência do meio em que o jovem se encontra e dos sujeitos outros com quem se relaciona. Invariavelmente, compreender as juventudes é

compreender que “indivíduos e pequenos grupos estariam criando e recriando identidades, as quais fornecem pequenos portos seguros para o eu diante de um mundo em intensa volatilidade” (GROPPO, 2011, p. 17).

Nesse sentido, esse processo de criação e recriação das identidades é inerente às relações sociais, de modo que o jovem se reconhece em determinados grupamentos e a partir destes vai moldando a sua identidade. Há, portanto, influências dos adultos, instituições, de outros jovens, manifestações culturais, mídia, dentre outros aspectos neste processo de (re)construção identitária. Por conseguinte, todos esses processos influenciam na construção da autoimagem do jovem. Ela, por sua vez, não parte do nada para lugar nenhum e, ao contrário disso, suas origens são bem delineadas no meio social.

A autoimagem dos jovens se constrói a partir de suas relações sociais concretas e da ação cotidiana sobre ele dos adultos, das instituições etc., e do sentimento de pertencimento a um grupo que possui, segundo a ideologia dominante e as representações cotidianas, uma mesma “natureza”. O elemento mais forte para a formação da identidade da juventude é a experiência social dos jovens, que encontram milhares de exemplos que seguem o modelo proposto pelo mundo adulto, e isto produz um sentimento de pertencimento por parte dos jovens, pois escapar disso seria “anormalidade” e provocaria um afastamento daqueles indivíduos da mesma faixa etária com os quais se convive e possui relações sociais semelhantes. Assim, a autoimagem da juventude é constituída socialmente, e acaba englobando parcialmente a rebeldia e a contestação, exemplos de “vitalidade” jovem, mas na maioria das vezes interpretadas de acordo com o mundo ideológico dos adultos, isto é, como um processo de origem biológica, cronológica etc., ou seja, natural (VIANA, 2015, p. 33-34).

O conceito de juventude, portanto, leva em conta este processo de formação identitária e formação da autoimagem. É a partir disso que surge a “possibilidade de que os indivíduos e grupos jovens desenvolvam, de modo autônomo, identidades e valores próprios, relativamente ou muito destoantes dos padrões sociais de seu tempo” (GROPPO, 2016, p. 23). Contudo, as próprias juventudes se constituem como heterogêneas e diversificadas, não havendo, em si mesmas, a formação de uma identidade e valores únicos. Formam-se várias identidades.

Diante disso, Groppo (2011), Esteves e Abramovay (2007) e Dayrell (2003) defendem a utilização do termo juventudes, no plural, para se referir a este construto social, já que, desta maneira, há o reconhecimento das várias identidades e contradições existentes entre os diversos sujeitos que constituem as juventudes. Como justificativa, tem-se a concepção de que “na análise social e histórica, é preciso correlacionar a juventude com outras categorias sociais, como classe social, nacionalidade, região, etnia, gênero, religião, condição urbana ou rural, momento histórico, grau de “desenvolvimento” econômico etc.” (GROPPO, 2016, p. 12).

Essa diversidade presente na realidade das juventudes não impede que seja encontrado algo em comum entre a categoria, qual seja: o que pode ser definido como “condição juvenil” que, para Groppo (2016), pode ser compreendida como uma relação dialética, por se tratar da contradição entre as juventudes e entre sociedade e juventudes.

Como define o autor, a dialética das juventudes e da condição juvenil é concebida como:

[...] a presença de elementos contraditórios no interior dos diversos grupos juvenis, elementos que colocam constantemente aquilo que é definido institucional e oficialmente em estado de superação, pela própria dinâmica interna das coletividades juvenis e de suas relações com a sociedade mais geral (GROPPO, 2016, p. 15).

Neste diapasão, considerando-se este processo contraditório que a dialética da condição juvenil pressupõe, extrai-se que ao mesmo tempo em que os jovens estão lutando por autonomia, é concomitante necessário que se integrem ao sistema social vigente para garantia de direitos, ou ainda, como melhor define o autor:

Esta concepção “dialética” da condição juvenil demonstra trajetórias de indivíduos e grupos juvenis oscilando no duplo movimento que envolve integração versus inadaptação, socialização versus criação de formas de ser e viver diferentes, papéis sociais versus identidades juvenis, institucionalização versus informalização, homogeneização versus heterogeneidade e heterogeneização, cultura versus subculturas etc. (GROPPO, 2011, p. 20).

A concepção de juventude(s) presente nesse trabalho, portanto, leva em conta a dialética da condição juvenil presente nesse processo de formação identitária do sujeito jovem, pois é a partir dela que o jovem se relaciona com o mundo com a possibilidade de transformá-lo. Por esta razão, é preciso pensar nesse jovem enquanto sujeito que trabalha, bem como sua relação com a educação.

1.2 Juventudes e Trabalho

Para Marx, “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2011, p. 326). Entretanto, essa relação do homem com a natureza é alterada e subordinada aos imperativos de reprodução do capital, ao passo que por meio do trabalho as diferenças de classe são criadas e reproduzidas, permitindo a sobrevivência do sistema do capital. Fica evidente, portanto, a radical separação “entre aqueles que produzem e

aqueles que controlam” (ANTUNES, 1999, p. 22) como pressuposto da manutenção do sistema capitalista vigente.

Destarte, é por meio do trabalho que as relações que mantêm o capital – e conseqüentemente aguçam as diferenças sociais – perduram. É necessário que exista aquele que executa o trabalho e aquele outro que explora o trabalho realizado por outrem. Ironicamente, esses últimos mantêm maior capital e, conseqüentemente, maior poder dentro do sistema. São também um menor número de pessoas, ao passo que a grande massa permanece vendendo a sua mão de obra para execução de trabalho que levará ao enriquecimento dessas poucas pessoas. Em contrapartida, essa grande massa recebe capital suficiente para suprir as suas necessidades materiais mais básicas, já que, no sistema do capital, tudo tem o seu preço e ele nem sempre é acessível a toda a população.

Analisando esse processo, Marx defende que:

A classe capitalista entrega constantemente à classe trabalhadora, sob a forma de dinheiro, títulos sobre parte do produto produzido por esta última e apropriado pela primeira. De modo igualmente constante, o trabalhador devolve esses títulos à classe capitalista e, assim, dela obtém a parte de seu próprio produto que cabe a ele próprio (MARX, 2011, p. 782).

Assim, os trabalhadores vendem a sua mão de obra para que a classe capitalista – que detém o capital – transfira-lhe recursos para satisfazer às suas necessidades. O trabalho, nesse sentido, é a forma de satisfação das necessidades da classe trabalhadora. Nessa relação, o capital passa a defender a necessidade do consumo dos bens produzidos por meio do trabalho da classe trabalhadora para garantir a fruição dos produtos e, conseqüentemente o enriquecimento da classe capitalista. Os trabalhadores produzem os bens que serão por eles consumidos e, em consequência disso, garantirão a permanência do regime capitalista tal como ele se apresenta.

O consumo, nesse sentido, se manifesta como um elemento de grande importância para o sistema capitalista, fazendo-se imprescindível o lançamento, no mercado, de produtos que atendam às necessidades – e fetiches – dos diversos sujeitos e seus grupamentos, que, por sua vez, passam a se vincular às mudanças sociais do capitalismo. Para Viana (2015), diante da necessidade constante de reprodução ampliada do mercado consumidor, há a emergência de novas formas de cooptação e novas ideologias que articulam as juventudes como um rico mercado para viabilizar o desenvolvimento do capital.

Por esse motivo, pode-se observar que:

O capital e os meios oligopolistas de comunicação buscam ampliar o consumo juvenil e para isso produzem novos produtos e reproduzem produtos antigos. Inclusive se busca dividir a juventude em nichos de mercado para venda de produtos, gerando um mercado consumidor “infantojuvenil”, vegetariano, homossexual etc. A criação de identidades e movimentos sociais identitários reforça esse processo de constituição social de nichos de mercado, que atinge de forma mais poderosa, a juventude (VIANA, 2011, p. 50-51).

Nesse contexto, fica evidente a importância dos jovens para o consumo e, sobretudo, a importância desse dispêndio para a formação identitária dos jovens e vice-versa, já que o capital se apropria desses grupos com diversas ideologias para aperfeiçoar e disponibilizar produtos que os contemplem. As juventudes, portanto, estão no foco do consumo ao mesmo tempo em que aderem a modelos de vida extremamente consumistas. Uma vez que os jovens de hoje serão os adultos de amanhã, convencer-lhes, desde cedo, a aderir um modelo de vida consumista, é estratégia crucial para o capital, já que viabiliza a permanência do controle sobre os trabalhadores.

Dentro dessa realidade em que o capital se faz necessário para a satisfação das necessidades materiais, as juventudes são compelidas a ingressar no mundo do trabalho precocemente, “se defrontando quase sempre com barragens e dificuldades erguidas por um ambiente econômico hostil e pouco permeável às suas aflitivas necessidades de obter respostas positivas” (BRANCO, 2008, p. 131). A procura antecipada por uma ocupação faz com que os jovens abandonem as atividades de escolarização e aprendizagem profissional, o que impede que adquiram “melhor preparo educacional e profissional, requisitos indispensáveis para que pudessem enfrentar com maiores chances de êxito os desafios e obstáculos colocados por um mercado de trabalho cada vez mais excludente e competitivo” (BRANCO, 2008, p. 131).

Assim sendo, entende-se que o jovem abandona a escolarização – que lhe daria melhores condições de trabalho – e passa a vivenciar, desde cedo, os dilemas e contradições do mundo do trabalho, que se mostra cada vez mais excludente e desigual. Ao passo que a sociedade permanece desigual, manter uma rotina escolar passa a não ser uma solução viável para essas juventudes. A resposta que a educação pode dar em relação à melhoria de vida do jovem é demorada e incerta, à medida em que as suas necessidades são imediatas. Daí que a escola passa a conviver com o fenômeno da evasão¹. Acrescenta-se que a escola perde o jovem para o tráfico,

¹ Para o processo de evasão, contribui, também, o fato de que a escola não se mostra interessante aos jovens. Muitas vezes com metodologias e linguagens que não contemplam a sua realidade, além de abordagens e conteúdos nos quais os jovens não se enxergam como protagonistas do processo educativo. Para aprofundar na temática, recomenda-se assistir ao Filme-Documentário “Nunca me Sonharam”, uma produção brasileira que aborda, dentre outros aspectos, a relação do jovem com a escola.

para a gravidez precoce, para os empregos informais e temporários. A escola perde o jovem para a desigualdade social e para a pobreza, uma vez que:

[...] a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro (DAYRELL, 2007, p. 1108-1109).

Acredita-se que no tráfico, o jovem consegue respeito, honra, autoridade, proteção da sua família, além da satisfação de suas necessidades materiais e possibilidade de consumo, que são também alcançadas com o ingresso no mundo do trabalho, nem que seja de forma precária e temporária. O que o jovem busca é uma possibilidade mais rápida de alcance de seus sonhos, já que a sociedade reforça a todo momento que ele deve permanecer num estado de conformação e que a mudança das condições de vida é algo impossível.

Entende-se que a gravidez precoce faz com que a jovem mãe (e em algumas vezes o jovem pai) abandone os estudos para dedicar-se a cuidar e satisfazer as necessidades materiais dos filhos. A pobreza e as desigualdades sociais levam o jovem a abandonar os estudos para dedicar-se ao trabalho e contribuir no orçamento doméstico, às vezes para melhorar as condições de vida da família, mas, acredita-se que, na maioria das vezes, ocorre apenas para viabilizar a sua sobrevivência e de seus familiares.

O encurtamento da fase de experimentação e a conseqüente assunção de responsabilidades financeiras e econômicas passam a ser uma realidade das juventudes brasileiras. Por esse motivo, os jovens, que muitas vezes vêm de realidades difíceis e famílias desestruturadas passam a enxergar na escola, mesmo que em ocasião tardia, a possibilidade de mudança do contexto em que está inserido, sobretudo com a melhoria de suas condições econômicas e financeiras. A educação passa a ser entendida como uma possibilidade de melhoria de condições de vida e, por isso, adiante será analisada a relação das juventudes com a educação.

1.3 Juventudes e Educação

Para as juventudes, a educação é tida como a porta de entrada para outros direitos. “Sabem que a escolarização é uma entre outras possibilidades para se situar melhor no mundo, para além de um ganho imediato com o emprego ou um futuro profissional melhor” (SPOSITO,

2008, p. 123). Por isso, são diversos os motivos de busca do estabelecimento de ensino, “contudo, ao se frequentar a escola, as ilusões iniciais dissolvem-se, problemas para acompanhar a realização do curso evidenciam-se, a relação entre a escola e o jovem mantém-se distanciada e, assim, não se veem mais motivos para permanecer na escola” (DA SILVA et al., 2013, p. 414).

Na verdade, as juventudes, sobretudo aquela pobre, apresenta dificuldade de acesso, permanência e êxito nos estudos. Muitas vezes abandonam os estudos e são levadas a reproduzir a história de seus pais – pouca escolarização e acesso a empregos com baixos salários – o que dificulta a mudança das condições de vida a que estão subordinados. Freire (1987) compreende esse processo como resultado das relações de opressão, em que opressores – ou dirigentes ou a elite – exercem sob os oprimidos tamanha dominação e alienação que fazem com que eles compreendam que não podem – e acabam por não poder mesmo – ter acesso aos mesmos recursos que eles têm.

Além do mais, predomina uma representação negativa e preconceituosa em relação aos jovens, reflexo das representações correntes sobre a idade e os atores juvenis na sociedade. É muito comum, nas escolas, a visão da juventude tomada como um “vir a ser”, projetada para o futuro, ou o jovem identificado com um hedonismo individualista ou mesmo com o consumismo. Quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os uma “classe perigosa”. Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta (DAYRELL, 2007, p. 1118).

A escola não se apresenta enquanto um lugar interessante aos jovens. Obtém-se essa compreensão em função da educação oferecida tratar-se de uma educação bancária², que considera os sujeitos educandos como depósitos de conteúdos que não são articulados com a sua realidade (FREIRE, 1987). Essa proposta educacional buscará a conformação do jovem com a sua condição. A escola é importante, mas nos moldes em que ela está posta, não contempla as necessidades dos jovens.

Sendo assim, os jovens:

² Freire (1987), em sua obra, associa o estudante a pequenas caixas em que os conteúdos são depositados. A essa concepção de Educação, enquanto um depósito de conteúdos, ele dá o nome de Educação Bancária. Interessante pontuar, também que sobre a ótica da educação bancária, os conteúdos escolhidos para serem depositados nessas caixinhas – que são os estudantes – operam para manter o contexto social da maneira em que se encontra, impedindo qualquer possibilidade de transformação social. Trata-se de uma proposta de educação para a conformação e que desconsidera a realidade e necessidades dos estudantes.

Depositam confiança na escola, em relação ao projeto futuro, mas as relações são mais difíceis e tensas com o tempo presente, na crise da mobilidade social via escola. Configura-se, desse modo, uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente. Nessa tensão, pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou o retraimento total em relação ao processo de sua apropriação (SPOSITO, 2008, p. 124).

Embora haja o depósito de confiança por parte dos jovens para mudança de sua realidade, a maneira como a escola os recebe é cada vez mais desigual. Nesse ponto, a escola reflete a estrutura social como um todo ou, ainda, conforme defende Dayrell:

Dessa forma, a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação. Neste caso, a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de viverem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação. A escola, que poderia ser um dos espaços para esse acesso, não o faz (DAYRELL, 2007, p. 1122-1123).

Ignorando toda essa problemática, percebe-se que as políticas públicas, a mídia e o senso comum têm reconhecido o jovem como desinteressado, depositando nele toda a responsabilidade pelo fracasso no processo escolar. No entanto, de modo diverso ao que é defendido pelo senso comum, os jovens querem sim melhoria de vida e não apenas de sua própria vida, mas da vida como um todo, rumo à construção de uma sociedade menos desigual e, nesse sentido, a escola pode e deve contribuir satisfatoriamente para essa melhoria.

Em uma pesquisa acerca das juventudes brasileiras, Singer (2008) realiza uma soma de apontamentos relevantes. Para ele “os jovens tendem a acreditar que, devendo construir um novo mundo, eles serão capazes de fazê-lo melhor, mais justo e mais livre do que o mundo em que vieram à luz” (SINGER, 2008, p. 29). Nesse processo de mudar o mundo, algumas mudanças são priorizadas, pela ordem: acabar com a violência, acabar com a miséria, pobreza e fome, mudar as condições de trabalho e emprego e reduzir a desigualdade social. Para a realização dessas transformações, os jovens consideram como valores mais importantes para uma sociedade ideal: solidariedade, respeito às diferenças, igualdade de oportunidades, temor a Deus e justiça social (SINGER, 2008). Defendem, portanto, uma “sociedade solidária, em que a liberdade e a igualdade dos cidadãos se tornem realidade” (SINGER, 2008, p. 33).

Nesse diapasão, considera-se necessário o desenvolvimento de uma proposta educacional amparada nos pressupostos de Freire (1987), os quais indicam uma pedagogia

pautada na ação dialógica, que conheça e dialogue com o estudante³, considerando que mudanças boas acontecem em ações pequenas, independentemente, portanto, da mão reguladora do Estado para que seja construída uma proposta educacional mais adequada à juventude. É preciso, além disso, considerar as juventudes a partir de sua constituição histórico social (DAYRELL, 2007).

Trata-se, de fato, do desenvolvimento de novas propostas político-pedagógicas de caráter progressista que dialoguem com os jovens e valorizem a cultura juvenil (DAYRELL, 2007), possibilitando a ampliação das funções do ambiente escolar e a reformulação dos “currículos, com a inclusão de novas disciplinas como “educação para cidadania”, entre outras, como também na criação de projetos e oficinas as mais diversas, até mesmo cooperativas de produção” (DAYRELL, 2007, p. 1124). Repensar o processo educativo é indispensável à luz da concepção de juventude aqui defendida.

Para Dayrell:

[...] a juventude pode ser vista como uma ponta de *iceberg*, no qual os diferentes modos de ser jovem expressam mutações significativas nas formas como a sociedade “produz” os indivíduos. Tais mutações interferem diretamente nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das novas gerações, como a família ou a escola, apontando para a existência de novos processos (DAYRELL, 2007, p. 1114).

É necessário, portanto, que o processo educativo contribua para a emancipação dos sujeitos jovens, de modo que eles se compreendam como sujeitos no mundo e tenham capacidade de transformação de sua realidade. Para Abramo (2007), os jovens, ao encontrarem-se inseridos em uma sociedade opressora, acabam se direcionando em um de três caminhos possíveis: se tornarem também opressores e reproduzirem o modelo de sociedade que lhes são oferecidos; vitimizarem-se diante dessa sociedade opressora ou, ainda, caminhar para a emancipação e empoderamento dos sujeitos – que deveria ser a regra.

Conforme observado:

Vítimas do processo de exclusão profunda que marca nossa sociedade e, ao mesmo tempo, do aprofundamento das tendências do individualismo e do hedonismo, se comportam de forma desregrada e amoral, promovendo o aprofundamento da fratura

³ O diálogo em Freire pressupõe uma relação horizontal entre o educador e educando. Para o autor, o educador precisa conhecer o universo do estudante e não atuar de maneira superior a ele. Acredita-se na troca de experiências e vivências e, nesse sentido, a relação é dialética, ao passo que o autor chega a afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). O educador, para além de mero transmissor de conteúdos, deve dialogar com o estudante para que, juntos, possam compreender o mundo, a partir da realidade e das vivências que trazem consigo.

e do esgarçamento social que os vitima. Podem tornar-se, assim, junto com o medo, objeto da nossa compaixão e de esforços para denunciar a lógica que os constrói como vítimas e de ações para salvá-los dessa situação. Mas dificilmente como sujeitos capazes de qualquer tipo de ação propositiva, como interlocutores para decifrar conjuntamente, mesmo que conflituosamente, o significado das tendências sociais do nosso presente e das saídas e soluções para elas (ABRAMO, 2007, p. 89).

Ao vislumbrar as juventudes como este complexo diversificado, invariavelmente, as políticas públicas devem ser voltadas para a emancipação destes sujeitos. Esta concepção se traduz na terceira via, conforme defendido por Abramo (2007), que deve ser fomentada, haja vista que, a partir dela, as juventudes terão condições reais de transformação de suas realidades. Aos jovens não pode ser imposta a mera reprodução do mundo adulto ou até mesmo da condição de vítima dessa sociedade. O jovem deve ser protagonista e se posicionar criticamente frente às contradições e opressões estampadas no contexto social. A educação deve possuir caráter emancipatório. Ao pensá-la para estes sujeitos, há que se levar em conta a necessidade de instigar-lhes o protagonismo.

1.4 Juventudes e Políticas Públicas: Estatuto da Juventude

Estando intrinsecamente relacionadas com o sistema social vigente, as políticas públicas funcionarão simultaneamente como a materialização dos interesses das classes dominantes e como possibilidade de criação de novas realidades, a partir do que está socialmente posto. Destarte, ao pensar nas juventudes, tem-se que “as políticas públicas de juventude não seriam apenas o retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil, mas poderiam agir, ativamente, na produção de novas representações” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 18).

Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para as juventudes, simultaneamente à sua atuação na manutenção das classes dominantes no poder, podem atuar como possibilidade de novas interpretações acerca da condição juvenil, ao passo que vislumbram a garantia de direitos sociais para os sujeitos jovens, reconhecendo-os como atores na sociedade, o que requer um tratamento específico para as suas questões. Impossível não reconhecer, portanto, a edição de um Estatuto para esses sujeitos como um avanço no ponto de vista político e social, uma vez que além de garantir direitos a esses jovens, o respectivo documento lança bases para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a categoria social das juventudes.

Diante disso, o referido Estatuto traz relevante contribuição no âmbito político e jurídico, em que pese aos direitos dos jovens e, mesmo considerando a existência de interesses eminentemente econômicos por trás do documento, bem como a sua coerência com o capital

internacional, há que se considerar o avanço significativo, na ordem jurídica, da edição de referida Lei.

Na significação de compreender os avanços da temática na esfera jurídica, Cury afirma que “declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa o modo de conceber as relações sociais dentro de um país. É também um instrumento voltado à memória individual ou coletiva a fim de lembrar ou relembrar quem esqueceu de tomar ciência dos direitos” (2016, p. 567). Nesse sentido, há que se destacar que o Estatuto da Juventude além de declarar os direitos dos jovens, opera como instrumento para que os próprios sejam garantidos. É, pois, o referido documento, a fonte normativa de reivindicação dos direitos das juventudes. No campo normativo os jovens não estão desamparados. Importante é, no entanto, que esses direitos garantidos reflitam a realidade das juventudes.

É evidente que de acordo com o contexto político e social vigente, a concepção e a compreensão da condição juvenil vão se moldando, transformando e alterando. A partir dessa transformação em relação ao conceito, faz-se necessária, também, a mudança em relação às políticas que nortearão o tratamento aos sujeitos jovens. Sposito e Carrano identificam a tendência de políticas de juventude na América Latina distribuídas em quatro distintos períodos, a saber:

a) a ampliação da educação e o uso do tempo livre (entre 1950 e 1980); b) o controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970 e 1985); c) o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 e 2000); e d) a inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990 e 2000) (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 18).

Essa distinção no tratamento das políticas de juventude acontece porque, historicamente, a concepção do jovem enquanto um problema social e no campo da normatividade vai alterando para um conceito que leva em consideração aspectos econômicos (SPOSITO; CARRANO, 2003). Os jovens deixam de ser um problema para a sociedade, do ponto de vista normativo e da delinquência e passam a assumir importância do ponto de vista econômico, pois se consolidam enquanto consumidores – interferindo inclusive na organização do mercado – à medida que passam a atuar no sistema de produção capitalista.

Nesta esteira, a definição dessas políticas vem para atender às demandas da sociedade, sobretudo da elite dominante, de modo a garantir a permanência do sistema de capital. É o pressuposto fundante da definição das políticas em geral. Entretanto, não é possível estabelecer uma regra geral para a definição e aplicação dessas políticas. O que se sabe é que elas falam

muito sobre a sociedade que se tem e a que se propõe a partir delas. Nesse sentido, é possível afirmar que:

Mesmo no interior do aparelho de Estado, as políticas de juventude comportam diversidade de orientações e podem disputar recursos e operar diferentes definições de prioridades em face de outras políticas. Podem estar mais próximas de modelos participativos e democráticos ou serem definidos com base no que, no Brasil, tradicionalmente foi designado como cidadania tutelada, ou apenas como forma de assistência e controle do Estado sobre a sociedade, sobretudo para os grupos que estão na base da pirâmide social (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 20).

Nessa lógica, as políticas de juventude dependerão da maneira como a sociedade compreende a condição juvenil e, mais que isso, das possibilidades que são atribuídas aos sujeitos jovens dentro do contexto histórico, social e econômico vigente. Do ponto de vista histórico, as discussões acerca das juventudes brasileiras são recentes, sobretudo se comparadas com demais países da América Latina. Iniciam-se na década de 1990 com a instituição de alguns programas voltados para esse público, ao passo que a edição de um documento normativo específico para as juventudes é datada de 2004, encerrando-se apenas em 05 de agosto de 2013, com a publicação do Estatuto da Juventude (SIMÕES SEVERO, 2014), por meio da Lei nº 12.852, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

Anteriormente à edição do Estatuto da Juventude, a definição e aplicação de políticas públicas eram feitas no sentido de resolução de problemas sociais relacionados aos sujeitos jovens. Funcionavam, pois, como paliativos a um problema maior que residia num tratamento adequado à condição juvenil, considerando as suas várias vertentes e desdobramentos. Eram, pois, políticas pontuais e que não compartilhavam, entre si, uma concepção uníssona da condição juvenil. Assim se consolidava a edição de políticas para as juventudes:

Problemas reais, identificados principalmente na área da saúde, da segurança pública, do trabalho e do emprego, dão a materialidade imediata para se pensar as políticas de juventude sob a égide dos problemas sociais a serem combatidos. Nesse processo é possível reconhecer que, em muitas formulações, a própria condição juvenil se apresenta como um elemento problemático em si mesmo, requerendo, portanto, estratégias de enfrentamento dos “problemas da juventude”. Isso se expressa, por exemplo, na criação de programas esportivos, culturais e de trabalho orientados para o controle social do tempo livre dos jovens, destinados especialmente aos moradores dos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 21).

É, de fato, nos anos 2000, a partir do fomento pelos organismos internacionais, que as juventudes passam a ser tematizadas no Brasil, ao passo que:

[...] em 2003 começa a tramitar, no Congresso Nacional, o Projeto de Emenda Constitucional – PEC nº 138/2003, que dispunha sobre a proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude, ou seja, objetivava garantir, para esse segmento, os direitos constitucionais já assegurados às crianças, adolescentes e idosos. Essa iniciativa representou o reconhecimento da importância do segmento para a elaboração de políticas públicas, reconhece esse grupo como sujeitos detentores de direitos. (SODRÉ DA SILVA; RABASSA DA SILVA, 2011, p. 667).

A ampliação da discussão e da tematização das juventudes perpassa pela abertura do projeto de Lei para a criação do Estatuto (2004), a criação da Secretaria Nacional de Juventude – SNJ (2005), do Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE (2005) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, por meio da Lei nº 11.129/2005 e culmina com a aprovação do Estatuto e a criação do SINAJUVE, em 2013, a partir do qual o jovem é consagrado como sujeito de direitos no ordenamento jurídico brasileiro, devendo ser contemplado com políticas públicas particulares e que levem em conta a sua especificidade e particularidades e em atendimento e sintonia com os princípios e diretrizes ali expressas. Para Simões Severo, a publicação do Estatuto da Juventude “marca o fim de um processo de reconhecimento tardio dos jovens enquanto sujeitos de direitos, mas que, inicia uma outra fase: o reconhecimento, o debate e a promoção de tal lei com vistas ao seu fortalecimento” (SIMÕES SEVERO, 2014, p. 4).

O processo de elaboração e aprovação do Estatuto da Juventude – mais de nove anos de duração – foi marcado por intensos debates e embates no âmbito legislativo. Além de contar com a participação popular por meio de assembleias realizadas durante esse percurso, contou também com uma série de discussões e conflitos ideológicos entre os deputados. Por esta razão, o documento final não consegue pôr fim em todas as problemáticas associadas aos sujeitos jovens, mas constitui um passo importante na consolidação dos jovens enquanto sujeitos de direitos (SIMÕES SEVERO, 2014).

Da análise dos princípios e diretrizes do Estatuto da Juventude pode-se verificar a consolidação de referido documento enquanto um marco legal, em que pese às políticas públicas de juventude, considerando-se o sujeito jovem como sujeito de direitos e não como mero receptor de políticas assistencialistas. O jovem é sujeito historicamente constituído que trabalha, estuda, tem acesso à saúde, ao esporte, ao lazer, a cultura, se organiza enquanto sujeito para garantir e ampliar seus direitos, se expressa e se movimenta no seu processo de transformação social. Essa é a concepção expressa pelo Estatuto da Juventude, na medida em

que toda e qualquer política que seja voltada para esse público deve contemplar esse jovem em sua integralidade.

Nesse sentido, é importante analisar as políticas públicas de juventude e a sua compatibilidade com o Estatuto da Juventude. A partir dessa ótica, é possível considerar que uma proposta de Curso Técnico Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pode ser compreendida como uma política de juventude que discute e atende ao direito do jovem ao trabalho e à educação. Trata-se de um terreno fértil para a discussão dessas temáticas e, conseqüentemente, efetivação do Estatuto da Juventude. Por esse motivo, uma vez contextualizadas as Juventudes, Trabalho e Educação, é importante debruçar sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA, já que se considera que cursos dessa modalidade podem atender a demandas e anseios das juventudes em que pese à garantia aos direitos à educação e trabalho.

2 EJA – CONTEXTOS E POLÍTICAS

A Educação de Jovens e Adultos, à luz do Estatuto da Juventude, pode ser encarada como uma possibilidade de garantia do direito à Educação dos Jovens. Diante desse dilema pedagógico, o presente capítulo dedica-se a compreender melhor essa modalidade educacional. Para tanto, está estruturado em três partes.

Na primeira delas, há a contextualização sobre a modalidade. A partir disso, são trabalhados alguns conceitos e concepções referentes ao Trabalho como Princípio Educativo e Educação Integrada para, a partir daí, compreender o funcionamento da EJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG. Para tanto, além de uma contextualização histórica, a política institucional para a EJA e alguns documentos orientadores são analisados. O objetivo deste capítulo, por conseguinte, é de compreender melhor a modalidade, sobretudo no IFG.

2.1 Contextualização e Políticas

O surgimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) remete à lógica do assistencialismo e da educação informal. Inicialmente, tratada apenas como Educação de Adultos, visava instruir e alfabetizar aqueles que não tinham realizado seus estudos em idade escolar regular (FÁVERO; FREITAS, 2011). É possível perceber que na trajetória política brasileira, a depender do momento, essa modalidade de educação vai assumindo roupagens diferentes, de acordo com o interesse da classe que assume o poder no momento.

Por esse motivo, afirma-se que a EJA é profundamente marcada por descontinuidades e políticas públicas frágeis que, ora não a sustentam, ora não contribuem para a sua consolidação. Adentrando na história da referida modalidade, Fávero e Freitas (2011) compreendem que as iniciativas institucionais mais expressivas em relação à modalidade EJA surgiram a partir de 1947, com a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1950, que guardavam certo alinhamento com as políticas da recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No Brasil, a modalidade fora encarada institucionalmente de forma mais expressiva somente após a Segunda Guerra Mundial, ocasião em que se iniciam as relações econômicas com os Estados Unidos da América, de modo a acelerar o desenvolvimento capitalista e, por conseguinte, aderir às políticas determinadas pelo capital internacional. Nesse contexto são

criadas as entidades do Sistema S – o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) – com o objetivo de formação profissional com a colaboração desses setores, visando atender, claramente, o desenvolvimento do capital que demandava trabalhadores profissionalizados para as atividades ligadas à indústria e ao comércio (FÁVERO; FREITAS, 2011).

Neste ponto da pesquisa, é preciso fazer uma reflexão acerca da relação do Brasil com o capital internacional. Fernandes (2006) defende que esse vínculo é marcado pela dependência, já que a sociedade brasileira se espelhou na realidade dos países desenvolvidos para trilhar seus caminhos rumo ao desenvolvimento. Para tanto, o processo de industrialização foi central – daí a criação das entidades do Sistema S, que proporcionava instrução para a industrialização. Foi por meio da indústria – modelo que viabilizou o desenvolvimento econômico de países centrais – que o Brasil buscou alcançar sua prosperidade. No entanto, essa relação só fortaleceu o desenvolvimento dos países centrais e empurrou a sociedade brasileira para a periferia do capitalismo, da qual se mantém o desenvolvimento dos países centrais sem jamais alcançá-los.

É preciso reconhecer que o capitalismo se fundamenta nas relações de desigualdade e dependência. Para tanto, os países centrais necessitam da subordinação dos demais países para que o sistema do capital se consolide. Aos demais países cabem tentar replicar os modelos das nações centrais e reafirmar essa relação de dependência. Por esta razão, Oliveira (2013) chega a defender a impossibilidade de transição econômica e equiparação do Brasil aos países centrais em termos de desenvolvimento capitalista.

O que deve ficar registrado, para fins de compreensão das políticas relacionadas à EJA, é que o início de seu reconhecimento enquanto política de Estado se dá frente à necessidade de adequação às recomendações do capital internacional por parte de uma periferia dependente e subdesenvolvida do capitalismo (FERNANDES, 2006). Historicamente, portanto, não há uma reflexão sobre a importância de se educar os jovens e adultos. O que existe é a preocupação com a eliminação do analfabetismo, enquanto requisito posto pelos organismos internacionais para alcance do desenvolvimento econômico.

Essa reflexão é importante porque, a partir dela, fica mais fácil compreender o desenvolvimento da EJA no Brasil, já que sempre está ligado aos interesses postos por e para o capital. Avançando na análise histórica da Educação de Jovens e Adultos, constata-se que:

O amadurecimento do processo democrático, revelado nas eleições majoritárias de 1958; as experiências inovadoras na área da cultura e os debates sobre educação, na segunda metade dos anos de 1950; a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961; e a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 1962; ao lado do enfraquecimento das campanhas nacionais, criaram as condições

para novas experiências de educação de adultos, com a conseqüente redefinição de um conceito de alfabetização voltado apenas para ler, escrever e contar. Por isso, pode ser caracterizado como um momento de ruptura com a forma institucionalizada até então, viabilizando o repensar da Educação de Adultos no Brasil (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 370).

Diante do cenário apresentado, tornou-se possível o desenvolvimento de uma proposta de educação que não fosse voltada para o sujeito, mas que atuasse com ele, tendo a EJA, especialmente em relação à alfabetização, papel importante na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico (FÁVERO; FREITAS, 2011). Diante disso, vários movimentos designados de cultura popular despontaram pelo país, tendo sido o Sistema de Alfabetização Paulo Freire a principal referência nesse contexto. Fávero e Freitas, ao analisar esses movimentos, destacam como importante:

- a) o conceito de cultura popular, assumido como fundamental, do qual passou a derivar o conceito de educação popular – não a disseminação da cultura erudita aos setores populares, mas a consideração da cultura do povo como expressão de sua visão de mundo e, a partir dela, no que se designou conscientização, pensar a transformação da realidade em uma perspectiva democrática;
- b) uma nova forma, conseqüentemente, de entender a alfabetização, proposta por Paulo Freire, com expressa dimensão política; e
- c) a definição e vinculação assumida dos movimentos de cultura e educação popular com o movimento social mais amplo, no qual teve origem e ao qual se alia na luta por um novo projeto histórico (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 371).

É evidente que, comparado com as Campanhas Nacionais de Educação, os movimentos populares, por terem enfoque na cultura popular e formação política, representam um avanço para a Educação de Jovens e Adultos. Por esta razão tais iniciativas foram suprimidas com o golpe militar de 1964, pois representavam uma ameaça para a estabilidade do regime e, conseqüentemente, ao sistema capitalista como um todo. É preciso reconhecer que a supressão dessas iniciativas é uma espécie de dominação social.

Dessa forma, é possível fazer um paralelo com a concepção de Gramsci (1982) referente à hegemonia, já que no contexto histórico do golpe militar, diante da impossibilidade do consenso, foi necessário à classe dirigente e que detinha o poder, a coerção estatal. Nessa esteira, o Estado passa a representar, de maneira mais evidente, os interesses dessa classe dominante e, quando a dominação social se dá pela coerção, torna-se comum a supressão de movimentos que não coadunem com a concepção de Estado imposta por este grupo, como aconteceu com as propostas de educação popular baseadas na pedagogia freiriana. Aprofundando no assunto, Gramsci (1982) compreende que a hegemonia pode se manifestar de duas maneiras, a saber:

1) do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativamente nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (GRAMSCI, 1982, p. 11).

É perceptível que o aparato militar se utiliza da coerção estatal para exercer a hegemonia. Trata-se da estratégia para a manutenção da classe dominante no poder que, ao se ver incapaz de legitimar as decisões que favorecem seus interesses por meio do consenso, usam da coerção para que o mesmo aconteça. Nesse cenário em que a dominação social se dá desta maneira, as políticas públicas estarão alinhadas com essa concepção de Estado. Não foi diferente com a educação que, de modo geral, passou a adotar uma perspectiva pedagógica que atenderia aos interesses dessa classe que se impôs no poder.

Por conseguinte, o período compreendido pela ditadura militar no Brasil é marcado por experiências que levam em conta a educação tecnicista que, para Saviani (2013), se perfaz com a objetivação dos meios utilizados no processo educativo, ocupando, professor e aluno, papel subsidiário nesse processo. Sobrevém na escola uma reprodução daquilo que está sendo utilizado no ambiente fabril, ao mesmo tempo em que a organização do processo produtivo – ou educativo – passa a ser a essência da atividade humana. Então, “cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (SAVIANI, 2013, p. 383), ao passo que “a educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte” (SAVIANI, 2013, p. 383).

Com o feito de sustentar o Estado coercitivo, as ações de Educação de Jovens e Adultos assumem caráter pouco articulado, podendo ser destacadas duas delas: a edição da Lei nº 5.692/71, que criou os ensinos de 1º e 2º Graus e sistematizou o Ensino Supletivo e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com influências da ideologia da educação permanente que, para Fávero e Freitas (2011) consistia na possibilidade de “formação para o mercado de trabalho, necessariamente continuada, exigida pelos novos sistemas de produção” (p. 374).

Embora no campo da teoria se falasse em uma formação cultural mais ampla, a prática constatou que essas ações de educação eram promovidas, em sua grande maioria, por empresas, com enfoque na atualização profissional para o exercício da atividade laboral do trabalhador

(FAVERO; FREITAS, 2011). Mayo (2004) adverte que mesmo que esses programas admitissem uma abordagem freiriana em relação à Educação de Jovens e Adultos, em sua essência, distanciavam-se muito da concepção de Paulo Freire, já que as concepções do último eram contrárias ao que exigia o governo militar.

Se durante o período da ditadura militar a EJA, assim como toda a concepção de educação, assumiu essa roupagem tecnicista, avançando no contexto histórico brasileiro, encontra-se um novo paradigma quando da redemocratização do país. Recuperam-se aqui as propostas freirianas para a modalidade, sendo comuns iniciativas que contemplam, além do poder público, a sociedade-civil, com o objetivo precípuo de combate ao analfabetismo (FAVERO; FREITAS, 2011).

É importante salientar que a EJA, nessa sociedade redemocratizada, ganhou espaço na Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, inciso I, ao mencionar a obrigatoriedade da oferta gratuita da Educação Básica para todos aqueles que não tiveram acesso em idade própria (BRASIL, 1988). Dessa forma, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ficou garantida, no art. 4º, inciso VII, a sua oferta regular, inclusive assegurando que fosse realizada com características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades dos educandos, garantindo aos trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996). Além do mais, o referido documento infraconstitucional⁴ traz uma seção própria – a Seção V – que trata especificamente da Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, a garantia da EJA se fez presente na LDBEN enquanto um dever do Estado. É de se notar também que a referida lei traz a preocupação com o acesso e a permanência dos estudantes jovens e adultos. Por esse motivo, já se previa a obrigatoriedade do recenseamento desses sujeitos que não tiveram acesso à escola. Acredita-se que por meio dessas informações, as políticas públicas poderiam ser traçadas de maneira mais específica, a atender a realidade dos estudantes jovens e adultos.

Da Seção específica da EJA na LDBEN pode-se extrair a destinação da modalidade àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, sendo lhes assegurado a gratuidade do ensino, com “oportunidades educacionais apropriadas” de acordo com suas características, interesses e condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Nos termos de referida lei, o acesso e a permanência do trabalhador na escola deve ser uma preocupação para o Poder Público (BRASIL, 1996).

Ao analisar a presença da EJA na Lei de Diretrizes e Bases, Cury (2016) afirma que:

⁴ Que está abaixo e em coerência com a Constituição de determinado ordenamento jurídico.

Isso significa que a educação de jovens e adultos é reconhecida como direito dos que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada. E significa também que a lei considera o jovem e o adulto como sendo capazes de fazer uma opção consciente pelo valor da escola. Se qualquer um deles exigir uma vaga, é obrigação do poder público atendê-los. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixou de considerar a educação de jovens e adultos como uma compensação social. junto com a educação infantil, ela passa a fazer parte da organização da educação nacional como modos reconhecidos de educação básica. [...] a educação de jovens e adultos é uma modalidade cuja função reparadora deve continuar a existir até que o direito negado seja repostado. A reparação busca satisfazer um dano [...] (CURY, 2016, p. 575-576).

Ficam evidentes os passos dados pela institucionalização da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por meio da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No entanto, Fávero e Freitas (2011) alertam para a existência de um paradoxo, já que a situação brasileira à época apontava para um direcionamento da institucionalização da EJA e, ao mesmo tempo, a retomada das propostas de campanhas que contavam com o envolvimento de vários segmentos da sociedade civil e pouco responsabilizam o Estado em relação à modalidade. O empresariado, segundo os autores, assume a tarefa de alfabetização de jovens e adultos a baixo custo. Em todo caso, tem-se que “no período, foi importante ainda a discussão posta por algumas entidades e por alguns educadores sobre a categoria “trabalho” como fundamental, tanto para a educação em geral, em especial para o ensino médio, quanto para a educação de jovens e adultos em particular” (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 379).

Outra contribuição para a Educação de Jovens e Adultos, à época, foi a publicação do Relatório Delors, da Comissão Internacional do Século XXI, que visava estabelecer diretrizes para a educação do Século XXI. Nele, a educação ao longo da vida é considerada o princípio norteador da educação para o século seguinte. Sobre esse conceito, tem-se que:

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

[...] a Comissão pensa que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade (DELORS, 1996, p. 89).

Consagra-se assim um conceito de educação que considera o sujeito estudante ao longo da vida e não somente como depósito de conteúdo ou para o aprendizado de novas técnicas de trabalho, mas uma educação que o considere em dimensões outras. Em todo caso, Fávero e Freitas (2011) refletem que embora o documento seja considerado dialético⁵ e, portanto, progressista em relação à concepção de educação, uma análise crítica permite compreender que ele se limita a buscar o equilíbrio e a conciliação entre polos opostos. Essa postura é justificável quando se atem para o fato de o referido relatório ter sido elaborado por uma Comissão da UNESCO, refletindo, na medida do possível, os interesses do capital internacional. Tal relatório, portanto, apenas ratifica outras iniciativas relacionadas à educação no Brasil que, sob um viés e discursos progressistas, visam, na prática, apenas o alinhamento e obediência ao capital internacional.

Ademais, a própria ideia de educação ao longo da vida tem se mostrado uma temática controvertida. Análise interessante do termo é trazida pelas autoras Rummert e Alves, ao assim defini-la:

A aprendizagem ao longo da vida trata a nova fase capitalista de forma naturalizada e evoca a adaptação/preparação dos indivíduos como forma de responder ao novo quadro hegemônico internacional. Trata-se, assim, de promover a adaptação funcional dos sujeitos e da educação à economia, difundindo a crença de que os problemas de inserção ou permanência no mercado de trabalho são decorrentes da pouca ou inadequada formação dos trabalhadores. Essa perspectiva é justificada pela necessidade de maior qualificação para lidar com o mundo do trabalho, imposta pela dita complexa sociedade da informação ou sociedade do conhecimento (RUMMERT; ALVES, 2010, p. 516).

Nesse sentido, abandonando a concepção romantizada do termo e assumindo uma postura mais crítica, é possível perceber que o conceito de “educação ao longo da vida” (DELORS, 1996), presente na concepção de Educação de Jovens e Adultos representa não uma ruptura com a relação de dominação imposta pelo capital, mas uma subsunção consciente e autônoma à ela, já que representa a capacidade de, por meio da Educação de Jovens e Adultos, a sociedade se moldar, se adaptar e atender às demandas impostas pelo capital⁶. Nessa

⁵ Neste ponto do trabalho, compreende-se por dialético, aquele que se disponibiliza à possibilidade de estabelecimento de um diálogo e novas construções a partir do que está colocado como proposta de educação. O Relatório Delors teve esse propósito ao refletir sobre uma nova proposta de Educação para o Século XXI, a partir daqueles modelos já experimentados à época.

⁶ Entende-se por demandas impostas pelo capital como aquelas necessárias para a manutenção do sistema. Dessa maneira, o capital se organiza e demanda aos setores de produção e, conseqüentemente, ao mundo do trabalho, o desenvolvimento de algumas atividades. Para que elas aconteçam, é necessária a formação dos trabalhadores. Nesse sentido, a educação funcionaria principalmente para atender a essas demandas que, ao fim proporcionariam apenas o desenvolvimento capitalista, numa perspectiva de manutenção das relações sociais – e de desigualdade – da maneira em que se encontram.

perspectiva, embora o discurso construído ao redor do termo, aparentemente, relacionar-se a uma possibilidade de educação permanente, em que todas as características e aspectos da vida do sujeito educando são levados em consideração para a sua formação, pressupondo, inclusive, uma relação de diálogo do sujeito com o mundo, não se pode esquecer que a “aprendizagem ao longo da vida” (RUMMERT; ALVES, 2010) visa promover a adaptação da educação à economia, em resposta às demandas vigentes no mundo do trabalho.

Avançando no percurso histórico, constata-se que um passo bastante expressivo para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA). Também promovida pelos organismos internacionais, a conferência buscava, além de discutir a situação da educação de adultos em um contexto internacional, organizar diretrizes para a sua organização. Para Fávero e Freitas (2011), o mais importante desse processo foi a própria organização do Estado Brasileiro para essa conferência, o que implicou em realizações de reuniões em níveis locais e regionais, proporcionando o debate e a reflexão sobre a modalidade educacional.

Da V Confitea resultou a Declaração de Hamburgo e uma Agenda para o Futuro que além de pensar, refletir e estabelecer direitos referentes à Educação de Jovens e Adultos, estabelece compromissos para os Estados-membros. Da análise desses documentos pode-se extrair o compromisso com o conceito de “educação ao longo da vida” e, por conseguinte, o fortalecimento dessa concepção nas políticas públicas vindouras no Brasil. A Declaração de Hamburgo assim o define:

A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (HAMBURGO, 1999, p. 19-18).

Nesse ínterim, o processo educativo de adultos mostra-se mais compromissado com o desenvolvimento de habilidades – tanto para a vida cotidiana quanto para o trabalho. Reconhece-se que a educação que é destinada aos sujeitos da EJA não pode ser realizada nos mesmos moldes daquela destinada a crianças e adolescentes em idade-série regular, devendo ser baseada na teoria e na prática, ou seja, considerando-se as vivências e experiências dos sujeitos educandos. Por esta razão, a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro,

resultantes da V Confitea, são considerados documentos norteadores no Brasil para o trabalho com a modalidade EJA.

Por conseguinte, tem-se a edição do Parecer CNE/CEB 11/2000 que reconhece a EJA enquanto modalidade e as suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Tem-se aqui grande avanço em que pese à Educação de Jovens e Adultos, haja vista que as políticas públicas nessa seara deveriam atender essas funções.

A primeira dessas funções, a reparadora, está relacionada à possibilidade de reparar o dano social causado ao sujeito por não ter tido acesso à educação em idade própria. Neste ponto, o Parecer traz ricas e importantes contribuições que serão introduzidas no conceito da modalidade. Nesse sentido, ao analisar a história brasileira, o parecerista constata que a elite dirigente tolheu o direito à educação dos negros escravizados, índios, migrantes, trabalhadores braçais, mulheres dentre outros, numa conjuntura em que impedir-lhes ao acesso à cidadania se consubstanciava como uma política de controle social. Em consequência disso, os ancestrais desses povos também têm a sua cidadania negada, por meio dos óbices criados para o acesso à educação. Daí a necessidade dessa função reparadora da EJA, podendo aduzir-se que “fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade” (BRASIL, 2000, p. 6).

Se a função reparadora é importante, também o é a função equalizadora da EJA. Enquanto aquela se debruça sobre a necessidade de um tratamento igualitário em que pese ao direito à educação, esta última preconiza a necessidade de um tratamento diferenciado e prioritário aos sujeitos da EJA, inclusive no número de oferta de vagas para esses indivíduos (BRASIL, 2000). A função qualificadora, por sua vez, está intimamente ligada à concepção de permanência que a Educação deve assumir, já que se compromete com o pleno desenvolvimento de todas as pessoas, em todas as idades, reconhecendo “o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (BRASIL, 2000, p. 11). E, nessa conjuntura, por meio das funções da EJA, busca-se a construção de “uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000, p. 11).

Em níveis conceituais, houve grande avanço na concepção da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, principalmente com a edição do parecer supramencionado. Fávero e Freitas (2011) advertem, no entanto, que esses avanços foram, em sua maioria, teóricos, permanecendo a concepção de ensino supletivo e subsidiário em relação à EJA na prática das políticas públicas. Adiante, na história brasileira, o ano de 2003 é marcado pelo início do mandato do recém-eleito

presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Numa análise política inicial, a eleição desse presidente, que advém das camadas conhecidas como populares, corresponde a uma possibilidade de maior desenvolvimento social, com a conseqüente reparação de direitos de sujeitos historicamente desfavorecidos.

A expectativa dos educadores e cientistas da educação fora bastante vultuosa nesse governo por representar uma possibilidade de avanço social que não seria norteado única e exclusivamente pelos aspectos econômicos. No entanto, contrariando essas expectativas, tem-se a implantação do Programa Brasil Alfabetizado, com a finalidade de erradicar o analfabetismo visando à capacitação de alfabetizadores e a alfabetização de cidadãos, com 15 ou mais anos, que não tiveram acesso à escola ou foram excluídos dela antes mesmo de aprender a ler e a escrever.

Tal programa consistia em transferências de recursos para estados, municípios, empresas privadas, universidades, organizações não-governamentais e instituições civis para a formação de alfabetizadores e a alfabetização de jovens e adultos, guardando, portanto, semelhança com programas e campanhas anteriormente criadas e que, na prática, não contribuíam para a concepção de educação permanente, tendo em vista a não assunção, por parte do Estado, da EJA enquanto política pública (RUMMERT; VENTURA, 2007). Nessa conjuntura, o Programa Brasil Alfabetizado é classificado por Rummert e Ventura como “mais um rearranjo do mesmo pensamento hegemônico que tem gerado, ao longo da história, um conjunto de propostas com vistas a atender, prioritariamente, às necessidades do capital nos países periféricos ou semiperiféricos” (2007, p. 40), evidenciando a prevalência do caráter eminentemente econômico nas políticas públicas relacionadas à educação.

Mesmo não rompendo com os ideais do capitalismo, o Governo Lula teria representado certo avanço na própria concepção da Educação de Jovens e Adultos. Na ocasião, foi possível a discussão acerca da modalidade, em virtude da preparação para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confitea), realizada em Belém do Pará, em dezembro de 2009, e a Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em Brasília, em março de 2010. Ambas conferências contaram com reuniões regionais para a sua preparação, o que viabilizou a discussão acerca da modalidade. Da Conae resultou um documento final que serviria de base para o Plano Nacional de Educação. Na tentativa da construção de uma educação de qualidade, referido documento, em relação à EJA, prevê que:

A consolidação de uma política de educação de jovens e adultos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, de alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de

liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento, que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da educação básica, a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, uma política de formação permanente específica para o professor que atue nessa modalidade de ensino, maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios; e que essa modalidade de ensino seja ministrada por professores licenciados (BRASIL, 2010, p. 56).

Não é possível ignorar o crescimento que essas discussões representa para a Educação de Jovens e Adultos, já que a referência para a modalidade passa a contar com conceitos que levam em conta a inclusão e justiça social – conceitos esses importantes em uma sociedade constituída, historicamente, a partir da desigualdade e segregação social. Contribuindo na discussão, o Documento Nacional Preparatório à VI Confinteia apresenta a concepção de Educação de Jovens e Adultos de maneira ampliada, compreendendo a educação pública e gratuita como um “direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar” (BRASIL, 2009, p. 27).

Nessa esteira, a EJA passa a ser compreendida como um direito que oferece condições de exercício dos demais direitos dos cidadãos e, por isso, assume caráter de essencialidade. São reconhecidas, também, a diversidade e multiplicidade de situações inerentes à modalidade e que, por isso mesmo, devem ser levadas em consideração quando da sua concepção, pois, “pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade” (BRASIL, 2009, p. 27).

Ao passo em que a Educação se consolida como um direito, também o é o Trabalho. Portanto, do mesmo modo é preciso pensar nessa categoria, já que um leva ao outro, numa relação de reciprocidade. Para trabalhar, é preciso estudar e o estudo leva ao trabalho. Por esse motivo, as próximas páginas visam analisar esse contexto em que o Trabalho é considerado durante o processo educativo.

2.2 Trabalho como Princípio Educativo e Educação Integrada

Como já exposto anteriormente, a preocupação com o mundo do trabalho passa a integrar as discussões acerca da educação. Por isso, é preciso aprofundar-se nessa discussão. A fim de contextualizar nessa temática, é preciso, primeiramente, compreender alguns conceitos. Para tanto, tem-se a definição de politecnia da seguinte maneira:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios,

o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

Não se trata, portanto, da formação de um ser humano multivalente e que desenvolva várias técnicas de trabalho, mas sim de um sujeito que compreenda o conceito de trabalho em seu significado na era moderna e que, por isso, tenha condições de assumir diferentes posições na sociedade, ou seja, é para, além disso, a compreensão do processo do trabalho produtivo moderno. Há que se considerar a importância dessas discussões junto ao público da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo porque, em sua grande maioria, esses sujeitos já estão inseridos no mundo do trabalho sem ter vivenciado esse tipo de formação. Uma formação que não tenha em vista a politecnicidade caminha para fortalecer a forma mais alienante e mecanizada de trabalho a que o capital detém grande interesse, pois mantém o seu sistema de metabolismo social do trabalho alienado e heterodeterminado⁷ (ANTUNES, 1999).

Por isso mesmo, acredita-se que reconhecer o trabalho como elemento fundante na sociedade, é fazer com que a educação comece a deixar de ser voltada para propósitos estritamente econômicos e abandone a sua roupagem técnica e instrucional, passando a ter como pressuposto teórico o mundo do trabalho e as contradições ali impostas, passo muito importante para qualquer transformação social almejada.

Saviani (2003) explica que o trabalho é o princípio que orienta e fundamenta o processo educativo. Para o autor, no ensino fundamental, essa relação da educação com o trabalho é feita de maneira implícita, possibilitando “entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade” (SAVIANI, 2003, p. 136). No Ensino Médio, essa relação deve ser feita de maneira mais explícita, devendo ser abordado o “modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna” (SAVIANI, 2003, p. 136), contemplando, portanto, a noção de politecnicidade.

⁷ Antunes (1999) compreende o sistema de metabolismo social do capital como a forma que o capital se organiza para a sua manutenção na sociedade. Para ele, o trabalho é fundamental dentro desse sistema, já que ao trabalhador, ele representa a forma de satisfação de suas necessidades. Por isso mesmo, é importante que o trabalho seja alienado e heterodeterminado. A alienação ao trabalho é fundamental porque permite que ele seja feito de maneira automática e sem reflexão. A heterodeterminação é importante porque impede a autonomia do trabalhador em relação ao trabalho. Por essa via, as relações sociais são reproduzidas, sem nenhuma criticidade, possibilitando que as classes sociais permaneçam da maneira em que se encontram, o que aumenta as desigualdades sociais e impede qualquer possibilidade de transformação da realidade que está posta.

Ao pensar na realidade do sujeito da EJA, é impossível desconsiderar a existência do mundo do trabalho, até mesmo porque, muitas vezes, esses sujeitos já se encontram na condição de trabalhadores. Ramos (2010) afirma que para esses sujeitos há a quebra da linearidade estabelecida pela sociedade moderna em que as pessoas estudam para depois trabalhar, ao passo que, muitas vezes, o retorno à vida escolar é motivado pela dificuldade de inserção e/ou permanência no mundo do trabalho. O sujeito da EJA, em sua grande maioria é o sujeito trabalhador que estuda. Nesse sentido, é impossível não associar a educação ao trabalho, e isso se expande para qualquer modalidade ou nível de ensino.

Assim exposto, compreende-se que o trabalho como um princípio educativo não implica na subsunção da educação às demandas impostas pelo mundo do trabalho. Não é reduzir o conceito de educação para treinamento, qualificação, requalificação, instrução etc. É, em contrapartida, associar o processo educativo ao mundo do trabalho e às contradições nele existentes. Gramsci (2001) adverte que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida na ordem natural por meio do trabalho e, por esta razão, não é possível deixar de abordá-lo na escola. Para o autor:

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 2001, p. 43).

Dessa forma, reconhecer o trabalho como princípio educativo passa a ser tarefa primordial em uma educação compromissada com a justiça social e com a eliminação de desigualdades. É por meio desse processo que será possível a compreensão da realidade histórica e dialética do mundo, numa perspectiva de transformação e melhoria. Para a EJA, que “trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros” (BRASIL, 2007, p. 11), o trabalho como um princípio educativo se consubstancia como um importante elemento para a consolidação de uma educação com vistas à transformação da realidade desses sujeitos. Mayo, ao analisar a obra de Gramsci, tendo como pressuposto a Educação de Jovens e Adultos, aponta que:

Antonio Gramsci via na educação e a formação cultural de adultos a chave para a criação da ação contra-hegemônica. Ele considerava essenciais esses processos para

que os grupos sociais subordinados se engajassem com sucesso na “guerra de posição” necessária para desafiar o Estado burguês e transformá-lo em um Estado que representasse interesses mais amplos (MAYO, 2004, p. 53).

Ainda em relação ao trabalho como princípio educativo na EJA, Marise Ramos (2010) defende que não há outro caminho, primeiro porque não é possível excluir o trabalho da realidade desses sujeitos, pois, muitas vezes, é ele o elemento motivador daquele jovem ou adulto retomar os seus estudos, seja pela necessidade de permanência ou ingresso no mundo do trabalho. Se não é possível ignorá-lo, é importante dar o tratamento adequado a essa questão. A Educação de Jovens e Adultos não deve funcionar para atender às demandas do mercado e instrumentalizar os sujeitos para a realização de determinado ofício. Atitude como esta resultaria não apenas na não reparação da dívida social com esses sujeitos, mas na acentuação da situação de subalternação a qual foram destinados. Nesse diapasão, a autora não vislumbra outra possibilidade que não o trabalho como princípio educativo e assim afirma:

[...] o trabalho precisa se constituir como um princípio educativo, primeiramente na sua dimensão ontológica para, então, ser compreendido nas suas manifestações históricas, especialmente na sua contradição principal, qual seja, entre seu potencial emancipatório e os determinantes da alienação e da exploração que predominam, quando o trabalho se transforma em mercadoria (RAMOS, 2010, p. 81).

A Educação de Jovens e Adultos é importante para a transformação social ao viabilizar o confronto da cultura hegemônica e da história, tendo o trabalho como norte do processo educativo. Ao longo da história do Brasil, não obstante, é possível perceber que foi dada pouca importância ao trabalho no processo educativo, já que, dessa maneira, a hegemonia das classes dominantes permaneceria incontestável, uma vez que aquele que não compreende as contradições decorrentes do processo produtivo permanece na realização de um trabalho alienado e que sustenta a realidade social vigente – que se apresenta interessante para quem detém o poder do capital.

Deixar de abordar o trabalho como um princípio educativo é colaborar para que os sujeitos educandos permaneçam em situação de subalternação, ao passo que o trabalhador deve pensar e fazer pelo e para o capital, o que, em última análise, aprofunda a subordinação do trabalho ao capital (ANTUNES, 2001). Nessa esteira se dá a importância do trabalho como princípio educativo para a construção de uma sociedade que minimamente compreenda esse processo dialético em que as relações sociais se sustentam para, a partir daí, os sujeitos terem condições de transformar a sua própria realidade.

Mesmo diante da importância de se discutir o trabalho no processo educativo, constata-se que as políticas públicas que apresentam propostas de educação que levam em conta o trabalho são constituídas, principalmente, no âmbito do ensino técnico e profissionalizante, o que caracteriza a dualidade estrutural que separa a Educação Básica da Educação Profissional, garantindo a “reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso” (MOURA, 2007, p. 5). Em verdade, aos demais era assegurada uma formação profissional que, ora assumia caráter assistencialista, de modo a “atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes” (MOURA, 2007, p. 6), ora era voltada para atender às necessidades imediatas dos setores produtivos, consolidando uma política de diferenciação daqueles que pensam para aqueles que produzem.

A dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual tão presente nas relações sociais, sem a qual o capital não se sustenta, é reproduzida nas políticas públicas de educação. Essa dualidade na educação, portanto, contribui para a manutenção das relações sociais como estão postas, ao passo que a escola passa a cumprir o papel de cimentar a hegemonia, assegurando o consentimento para a perpetuação do modo de vida dominante (MAYO, 2004). Nesse sentido, essa educação interessada às classes hegemônicas é essencial para a manutenção de seu *status quo* social.

O início da Educação Profissional no Brasil se dá com o intuito de habilitar técnica e intelectualmente os filhos dos desfavorecidos da fortuna para adquirirem hábitos de trabalho profícuo, afastando-os do vício e criminalidade (BRASIL, 1909). O Estatuto das Escolas Técnicas Federais, por sua vez, trata de definir como finalidade destas instituições:

Art. 1. formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia, realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, os instrumentos normativos referentes à Educação Profissional no Brasil⁸, além de contemplarem uma perspectiva de conformação social, não abordam, em seus textos, uma educação adequada aos jovens e adultos.

⁸ Os instrumentos normativos pesquisados, em momento algum consideram jovens e adultos como possíveis sujeitos da Educação Profissional, nos moldes em que estão postos. Foram analisados: Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que cria as Escolas de Aprendizes e Artífices; Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que cria a Rede Federal de Estabelecimento de Ensino Industrial, com as escolas técnicas, industriais, artesanais e

Dessa maneira, se a Educação Profissional é responsável pela preparação do sujeito para o mundo do trabalho, é importante que a sua abordagem considere o trabalho como um princípio educativo. É essencial que essa abordagem também seja realizada na Educação Básica, constituindo-se como caminho mais lógico e viável para a efetiva transformação social. Por isso mesmo é possível sustentar a defesa de uma escola unitária que representará o início de novas relações do trabalho manual e do trabalho intelectual na escola, o que refletirá, obviamente, nas relações sociais (GRAMSCI, 2001).

A integração da Educação Básica à Educação Profissional seria um caminho possível para a construção dessa proposta de escola unitária que, segundo Gramsci (2001, p. 36) “deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”.

Trata-se, pois, de uma escola que se preocupa com a formação integral do estudante, não se limitando a transferir conteúdos ou ensinar técnicas específicas de trabalho. É uma construção que contempla os pressupostos de se viver em sociedade e que compreende as contradições do mundo do trabalho, possibilitando ao sujeito a realização de um ofício ou a permanência nos estudos, mas, mais do que isso, que lhe oferece pressupostos para qualquer uma dessas atividades. Com essas conjecturas e com a capacidade de criticidade desenvolvida em relação ao mundo, esses sujeitos podem pleitear a transformação de sua realidade e de sua comunidade, numa perspectiva de garantia e ampliação de direitos historicamente conquistados. Ramos (2008), ao reconhecer que a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo, defende a superação dessa dualidade por meio da integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica. A autora analisa a possibilidade de um Ensino Médio Integrado, afirmando que:

O acesso ao conhecimento como direito tem duas dimensões que se complementam, quais sejam, da compreensão da realidade em geral e da instrumentalização do trabalhador. Instrumentalização [...] no sentido de produzir condições subjetivas e coletivas para lutar pela reconfiguração das relações de trabalho e das relações sociais dentro da ordem e contra ordem capitalista. Isto implica ter conhecimentos que configurem identidades sociais mediadas pelo trabalho. O ensino médio puro não configura identidades dos sujeitos que precisam urgentemente se inserir na vida

de aprendizagem; A Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 que confere autonomia didática, administrativa, técnica e financeira para as instituições pertencentes à Rede Federal de Estabelecimento de Ensino Industrial e o Decreto nº 2.855 de 2 de dezembro de 1998, que estabelece o Estatuto das Escolas Técnicas Federais. A transformação de Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica foi feita por meio de Decretos, sendo que continuaram a obedecer ao Estatuto das Escolas Técnicas Federais, não havendo mudança no sentido de contemplar a Educação de Jovens e Adultos junto à Educação Profissional.

produtiva. Esses sujeitos conseguiriam emprego? Isto não está dado, pois a educação não garante o emprego. Mas falamos em lutar ativamente, municiado de conhecimentos, de categorias que levem à compreensão da realidade social e a meios de ação profissional. Uma formação genérica que não tem significado concreto para os sujeitos é uma formação que os coloca na lógica subordinada. Assim, a defesa do ensino médio integrado não reforça a ideia da empregabilidade. Ao contrário, proporciona que os sujeitos se vejam tendo conhecimentos, sendo produtivos para a sociedade, ainda que as relações nesta sociedade tendam sempre à exclusão (RAMOS, 2008, p. 22).

Nesse sentido, a educação integrada se apresenta como um caminho para o rompimento com a dualidade educacional e, conseqüentemente, com a dualidade presente na sociedade imposta e que mantém vivo o capitalismo. A proposta de integração da Educação Profissional com a Educação Básica, nessa perspectiva, se apresenta como uma alternativa contra-hegemônica⁹ viável de transformação da realidade. Se ela é importante na Educação Básica, impossível é que se não reconheça a importância dessa integração na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Como já foi abordado, os sujeitos da EJA, em grande parte, já vivenciam a realidade do trabalho. A considerar que estão insertos numa sociedade capitalista que reproduz modelos de opressão para mantê-los na condição de subalternação, proporcionar-lhes uma Educação Profissional integrada à Educação Básica vai para além de cumprimento do dever do Estado para com a educação desses sujeitos. Trata-se de compromisso e responsabilidade desse mesmo Estado, que se estruturou por meio de relações de opressão sobre esses sujeitos, para com a transformação dessa realidade. É a possibilidade de oferecer subsídios a esses sujeitos para que sejam protagonistas de suas próprias histórias, o que, ao longo da história lhes foi negado.

Por isso mesmo, em que pese à Educação de Jovens e Adultos, a integração com a Educação Profissional pode ser considerada um grande avanço histórico e teórico no campo da educação. Não é possível afirmar que essa integração, por si só, seja capaz de solucionar todos os problemas de ordem social decorrentes da luta de classes no capitalismo. Nem o seria justo com a educação, pois assumira um caráter de redentor e de solução de todos os problemas que, como se sabe, não o é. Mas, em todo caso, há de se reconhecer o avanço que essa integração

⁹ O termo contra-hegemonia é utilizado no presente trabalho para dar sentido a uma oposição ao sistema social capitalista vigente. Isso porque, se refere a propostas que tomam por base a existência de relações sociais fundamentadas na desigualdade de classe, em que alguns detêm poder sobre outros, por meio da acumulação de capital. Ao utilizar da contra-hegemonia o que se propõe é a amenização dessas desigualdades e até mesmo a sua eliminação. Nesse sentido, as propostas contra-hegemônicas na área da educação, buscam a formação do trabalhador para além da sua conformação ao capital, mas que compreenda o mundo de maneira crítica, podendo se posicionar em prol da transformação social.

pode representar para esses sujeitos. Por isso mesmo, o próximo tópico visa aprofundar essa modalidade de educação integrada.

2.2.1 EJA Integrada à Educação Profissional

Conforme expresso nos itens anteriores, a EJA, na sociedade brasileira contemporânea, cumprirá papel fundamental que vai além de uma política de educação assistencialista ou reparadora, “na medida em que pode criar condições para a reivindicação coletiva e crítica de acesso à educação e ao conhecimento científico para as sociedades marginalizadas historicamente pelas condições de exploração” (AGUDO; TEIXEIRA, 2017, p. 182). Nesse sentido, a EJA integrada à Educação Profissional caminha para atendimento dessa função. É nessa vertente de raciocínio que, em 2006, fora instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Além de buscar referida integração, o programa é concebido por um documento de bases que defende uma proposta de educação contra-hegemônica voltada para a reparação dessa dívida histórica. Entretanto, assim como todos os demais documentos advindos do Estado, não há que se analisá-lo de forma acrítica. Oliveira e Machado (2012), em detida observação em relação ao programa identificam algumas falhas, quais sejam: a segregação da modalidade dentro da própria instituição, aos sujeitos que estavam sendo atendidos pela política – muitas vezes não precisando dela – o que desvirtua a finalidade social do programa; a dificuldade de atender ao currículo integrado; a falta de estrutura no âmbito da instituição para atendimento da modalidade, entre outros motivos que dificultam, na prática, aquilo que é instituído documentalmente.

Hotz (2010) adverte ainda que a concepção do programa em muito se aproxima às concepções dos organismos internacionais, sobretudo pela concepção equitativa dada a educação e que, por esta razão, é preciso cuidado quando da sua implementação, para que, ao invés de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, não acabe por potencializar as desigualdades já existentes na sociedade. Em todo caso, reservadas as críticas, há que se reconhecer que o Documento de Bases do PROEJA representa grande avanço na própria concepção de educação para a modalidade, quer pela proposta de integração, quer pela tentativa de rompimento com a educação para a conformação. Fato é que tal documento traz uma concepção outra de formação, a saber:

A formação humana, que entre outros aspectos considera o mundo do trabalho, implica também a compreensão de elementos da macro-economia – como a estabilização e a retomada do crescimento em curso – mediatizados pelos índices de desenvolvimento humano alcançados e a alcançar. A formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica (BRASIL, 2007, p. 14).

Consequentemente, o grande desafio para as instituições da Rede de Educação Profissional e Tecnológica passa a ser a consolidação dessa proposta. Em termos de política pública, o PROEJA é concebido como um programa do qual não se extrai a ideia de permanência, o que, por si só, fragiliza a oferta dos cursos. Um passo para a consolidação do programa é a própria edição da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ao prever, em seu art. 7º, inciso I, como objetivo dessas instituições “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008). O ineditismo normativo passa a associar a Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional, no Brasil. Numa análise de referida lei, Eliezer Pacheco observa que:

Aparentemente, não seria necessária a ressalva: “para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”, uma vez que tal pré-requisito de acesso, independentemente se para adolescentes ou jovens e adultos, já se encontra nas diretrizes da educação nacional. Porém, esse adendo denota a intencionalidade da lei em enfatizar que a instituição deverá, em sua oferta de cursos técnicos, observar o atendimento diferenciado a ambos os públicos. A lei casa essa determinação à orientação de prioridade à oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Sendo a educação de jovens e adultos uma modalidade educacional, ou seja, que pressupõe um modo próprio de oferta, observamos uma determinação legal de que os Institutos Federais tenham oferta apropriada para esse público, coerente ao anunciado pelo Decreto nº 5.840/06, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja (PACHECO, 2011, p. 87).

Nessa perspectiva, o PROEJA vai conseguindo espaço no âmbito dos Institutos Federais. Contudo, é sabido que muito ainda tem que se caminhar para a consolidação de uma Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional que efetivamente funcione e lance bases para a transformação social tão necessária na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, considerando todo o percurso histórico e teórico percorrido até aqui, há que se reconhecer as conquistas alcançadas na área. É preciso mais? Com certeza! Mas, momentos

piores já foram vivenciados. A Professora Marise Ramos (2008), ao final de sua análise acerca da educação integrada, parafraseando Gramsci, reconhece que muitos caminhos ainda têm que se percorrer, todavia, produz um apelo para que o leitor persista na caminhada. Assim a autora afirma:

A fórmula não existe e o pronto nunca existirá. Como diria Antônio Gramsci, sejamos pessimistas na inteligência e otimistas na vontade. O pessimismo da inteligência não quer dizer que nada daria certo. Ao contrário, significa sermos capazes de identificarmos situações adversas para não criarmos mitos. Enquanto o otimismo da vontade é a reunião da energia que nos alimenta para perseguirmos a utopia e novos caminhos (RAMOS, 2008, p. 24).

Nessa perspectiva, diante desse novo cenário para a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, só é possível ser otimista. Cabe às instituições desenvolver pesquisas e debruçar sobre a modalidade para compreendê-la bem e para propor-lhe melhorias, tendo sempre como norte a superação da dualidade de classes impostas pelo capital, no desenvolvimento de uma proposta educacional contra hegemônica para a superação da situação de subalternidade dos sujeitos jovens e adultos. Por isso mesmo, diante da perspectiva de que a presente pesquisa pode contribuir para a melhoria da oferta da modalidade, adiante, será feita a análise de como a EJA é vivenciada, nos dias atuais, especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

2.3 A EJA no IFG

O presente tópico destina-se a analisar a Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Goiás. Para tanto, será realizada uma contextualização histórica da modalidade na instituição. Sendo assim, será possível compreender como se encontra, atualmente, a política institucional para a EJA, bem como realizar a análise dos documentos que orientam a modalidade no IFG.

2.3.1 Contextualização Histórica

A integração da Educação Profissional com a modalidade EJA nos Institutos Federais somente foi possível com a revogação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, por meio do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) consideram tal revogação um avanço, pois caminha para o rompimento do “ideário neoconservador e

neoliberal” que afirmava e ampliava a desigualdade de classes, ao contribuir para a dualidade educacional. Entretanto, os autores, compreendendo a importância dessa mudança, advertem para a necessidade de aproveitar o momento e rever a própria Lei de Diretrizes e Bases, criticando a realização de mudanças tão importantes por meio de decretos. Para eles, esse tipo de prática remonta às leis orgânicas e uma fragilidade de política pública que se consubstancia na plataforma daqueles que, temporariamente, detêm o poder político.

De todo modo, mesmo com o fato de a mudança não ter sido feita de maneira estrutural e conceitual da própria concepção de educação, há que se considerar que foi um avanço a edição daquele decreto, já que possibilitou que os Institutos Federais, na época ainda Centros Federais de Educação Profissional, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas, pudessem desenvolver seus cursos técnicos na forma integrada ao Ensino Médio. No mesmo sentido, a edição Decreto nº 5.478/2005, posteriormente substituído pelo Decreto nº 5.840/2006 garante a instituição de um programa nacional para viabilizar a integração da Educação Básica à Educação Profissional para a modalidade EJA, possibilitando que esse público de jovens e adultos pudessem matricular-se em cursos na rede federal, de maneira inédita (SANTOS, 2010).

A política é fortalecida com a criação dos Institutos Federais que, na própria Lei de criação, trazem como um de seus objetivos a oferta de cursos para a modalidade EJA (MOLL, 2010). Interessante é pontuar que a proposta destas novas instituições de educação criadas pela Lei nº 11.892/2008 foi alicerçada por uma concepção de educação outra que não contempla a reprodução, o tecnicismo e a instrução básica, ao passo que a proposta de educação que sustentou a criação dos Institutos Federais pode assim ser definida:

O que se propõe, então, não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada. Mais do que isso, a comunidade educa a própria escola e é educada por ela, que passa a assumir um papel mais amplo na superação da exclusão social (PACHECO, 2011, p. 10).

Nessa abordagem, é possível observar que os Institutos Federais nascem com propósitos outros que não atendem a demandas pontuais do capital. Para além disso, possuem um compromisso com a formação geral do trabalhador, preparando-o para as contradições existentes no mundo do trabalho, por meio de um processo dialético com a própria sociedade. Uma proposta de educação com vistas à emancipação dos sujeitos e consequente contribuição para justiça social.

Para Eliezer Pacheco, um dos idealizadores dessa nova concepção, o recente restabelecimento do Ensino Médio Integrado bem como a implementação do PROEJA constituem-se pressupostos para que essa nova proposta educacional tenha sucesso (PACHECO, 2011). É, portanto, nesse contexto que a Educação de Jovens e Adultos é implementada nos Institutos Federais, não sendo diferente no Instituto Federal de Goiás (IFG). Prova disso é a reprodução, no Estatuto do IFG, do texto legal da Lei de Criação dos Institutos, em que pese aos seus objetivos, fazendo constar no art. 5º, I, de referido Estatuto como um dos objetivos do IFG, “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (IFG, 2009). Ainda nesse contexto, de uma análise detida do Estatuto do IFG, podem-se extrair elementos que corroboram para a construção de uma educação que caminha na mesma direção da Educação de Jovens e Adultos aqui defendida. Atente-se, por exemplo, aos princípios institucionais assim definidos:

- I. compromisso com a **justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;**
- II. verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- III. compromisso com a **formação integral do cidadão**, com a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico;
- IV. compromisso com a **educação inclusiva e emancipatória**, com a oferta de formação profissional, com a promoção do desenvolvimento sociocultural, estando sempre atento à organização produtiva, ao potencial regional, à cultura e às necessidades e expectativas do cidadão;
- V. natureza pública, gratuita e laica do ensino, sob a responsabilidade da União (IFG, 2009, grifo nosso).

Nesse sentido, o que o IFG define como seus princípios não é estranho à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Ambos, EJA enquanto modalidade de educação e IFG enquanto instituição de ensino, se mostram compromissados com uma educação que leve em conta a justiça social e a emancipação dos sujeitos por meio de sua formação integral. Embora os interesses sejam convergentes, a implantação do programa na instituição implicou em conflito ideológico entre a própria comunidade. Castro (2011), ao analisar a implantação e implementação do PROEJA no Câmpus Goiânia do IFG – primeiro Câmpus a assumir a modalidade –, relata a existência de certa tensão entre a afirmação e a negação do programa, o que reflete, sobretudo, a tensão existente na sociedade e educação brasileira em que pese à Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos. Em sua análise, a autora preleciona que:

Assim, tem-se um Estado autocrático e sincrético que, visando à expansão e manutenção da ordem capitalista, assume a educação e as políticas daí advindas como instrumento de afirmação dessa ordem. Na atual conjuntura, as políticas educacionais nessas modalidades visam à elevação da escolaridade e qualificação dos trabalhadores – estudantes da EJA –, de um lado, procurando atender às demandas da produção “flexível” em um país dependente. De outro, parcelas da sociedade civil – dentre elas as que atuam no interior dos institutos – buscam dar caráter emancipador, democrático e perene às políticas e ações destinadas aos estudantes da EJA e à Educação Profissional e Tecnológica (CASTRO, 2011, p. 151-152).

O tensionamento, portanto, estava mais uma vez no modelo de sociedade que se pretende construir, de modo que a modalidade poderia assumir uma postura de atender ao mercado e, conseqüentemente, contribuir para a formação conformada dos trabalhadores, colaborando para a manutenção da ordem como ela se encontra ou, ainda, lançar bases para um novo tipo de sociedade, pautada na justiça social, por meio de uma formação com vistas à emancipação dos sujeitos.

Ademais, estava em jogo também a própria identidade institucional. Castro (2011) relata que muitos gestores apontavam que a oferta da modalidade não seria interessante, posto que a instituição deveria se especializar na oferta de cursos superiores e de pós-graduação, não reconhecendo espaço institucional para a modalidade EJA no IFG. Aliado a isso, alguns problemas de ordem técnica poderiam ser indicados como dificultadores na implantação da modalidade, tais como: falta de recurso para a contratação de profissionais e estruturação de laboratórios para a abertura de novos cursos, o que implicava na necessidade de reestruturação da instituição que se encontrava, ainda, precarizada em decorrência do contingenciamento de recursos provenientes da política econômica dos governos anteriores¹⁰ (CASTRO, 2011). Fato é que a forma em que o Programa foi posto para as instituições federais não contribuía para a sua implantação. Por isso, ao analisar o programa, Castro afirma que:

Essa situação remete à análise dos limites de políticas governamentais de natureza focal, vindas em forma de programas. De um lado elas não chegam com força política e nem financeira, capazes de empreender mudanças significativas em instâncias que trazem uma série de práticas – administrativas, pedagógicas, políticas e culturais – consolidadas, geralmente conservadoras e pouco democráticas, bem de acordo com a estrutura do Estado brasileiro. E de outro, contribuem pouco com grupos e pessoas que questionam o instituído e que se organizam numa perspectiva contra-hegemônica a estas práticas, assim como dificultam o estabelecimento de uma política institucional comprometida com a democratização da instituição. Portanto, a continuação da opção por ações governamentais dessa natureza – que custam menos – como destacado anteriormente, acaba por reeditar internamente modernizações conservadoras, nos limites de uma democracia restrita (CASTRO, 2011, p. 154).

¹⁰ O contingenciamento de recursos da educação foi e é prática frequente no governo federal. Em maior ou menor medida, tanto os governos de direita quanto os de esquerda foram adeptos dessa prática, o que indica que educação nunca foi, de fato, prioridade.

Nesse sentido, a implantação do PROEJA enfrentou resistência institucional, sendo que a única adesão foi a oferta do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação na modalidade EJA, de responsabilidade da Coordenação de Turismo e Hospitalidade do Câmpus Goiânia. Em observação à essa perspectiva, Castro (2011) pontua que a adesão “ocorreu a partir da iniciativa dos professores, em uma coordenação que ainda estava se consolidando e que era receptiva à ideia da inclusão social, em função da aproximação desta coordenação com a área de ciências humanas” (p. 155), salientando a importância dos professores na assunção desse desafio.

Castro (2011) explica que o curso fora concebido na perspectiva integrada, com uma única matrícula, aliando Educação Básica à Educação Profissional pela primeira vez na instituição. Outro fator relevante levantado pela autora é referente à construção do projeto político-pedagógico do curso, que se pautou do método do trabalho coletivo, o que não era tradição institucional. A autora pontua ainda que o projeto enfrentou entraves no momento de sua aprovação pelo Conselho Diretor da instituição, pois o curso “era concebido como mais um curso apresentado ao Conselho Diretor e não como uma ação que deveria desembocar na efetivação de políticas inclusivas e de ampliação do papel social da instituição” (CASTRO, 2011, p. 159).

Torna-se perceptível que a implantação do PROEJA no IFG só se concretizou pela vontade e militância de alguns professores em relação à modalidade. E a partir dessa implantação, as ações para a manutenção e o desenvolvimento da modalidade na instituição também só se concretizaram em prol dessa militância. Nesse cenário, a reivindicação por uma coordenação, pela capacitação dos servidores e a realização de estudos que avaliassem a evasão para possibilitar a melhoria na oferta do curso recém-iniciado foram ações encabeçadas por esse grupo de professores que viam, na modalidade, uma possibilidade de atendimento da função social da instituição (CASTRO, 2011). Disso tudo, pode-se extrair que o processo de implantação do PROEJA no IFG não foi um processo simplificado, e que ocorrera enfrentando resistências de toda ordem, sobretudo para que a oferta da modalidade não fosse desvirtuada de uma formação integrada que contemple a preparação do trabalhador para o mundo do trabalho. Uma formação, portanto, integral, que caminhasse (e ainda caminha) para além do aprendizado a determinado ofício técnico.

A experiência do PROEJA no Câmpus Goiânia é importante porque é a partir dela que os demais Câmpus, muitos deles recém-criados, podem realizar as suas propostas de oferta de cursos. Em verdade, a luta pela “superação de um não-lugar do PROEJA”, com a conquista

coordenação da EJA no Câmpus Goiânia traz para si a responsabilidade de ser uma instância de articulação da modalidade em todos os demais câmpus (OLIVEIRA; MACHADO, 2012). É, portanto, a partir da experiência do Câmpus Goiânia que as demais propostas serão constituídas. Para Castro (2011), outro fator preponderante foi a aproximação do curso e da instituição com o Fórum Goiano de EJA, que contribuiu para a discussão e o amadurecimento em relação à modalidade dentro da instituição. A autora, no desenvolvimento de sua pesquisa, fazendo uma análise da implementação do PROEJA no Câmpus Goiânia pontua que:

De acordo com gestores que acompanharam mais de perto a implantação do curso é possível afirmar que os maiores entraves para a sua efetivação, no seu início, foram as resistências em relação a esta modalidade de educação, a falta de professores, espaço físico, laboratorial e material (Gestores 3, 7, 10 e 11). Entretanto, consideram que hoje, em função da contratação de professores específicos para o curso, da constante retomada da discussão do PROEJA na Instituição, da alternância de professores de diversas coordenações no curso, como forma de ampliar o leque de possibilidades educativas e para que o corpo docente vá desmitificando a visão sobre a EJA, o curso tem deixado de ser o “patinho feio dentro da Instituição [...] e sendo reconhecido pela Instituição, seja pelo trabalho que os alunos desenvolvem, seja vendo a importância desse programa dentro da Instituição (Gestor 11) (CASTRO, 2011, p. 168).

Nota-se que a instituição vai se familiarizando com a oferta da modalidade e vai se adequando para recepcionar, de maneira menos conflituosa e mais respeitosa, os estudantes jovens e adultos. Indiscutivelmente, essa experiência do Câmpus Goiânia abrirá os caminhos para que demais Câmpus experienciem a modalidade, possibilitando que a instituição discuta, desenvolva pesquisa e implemente cursos do PROEJA. Esse amadurecimento institucional é importantíssimo, sobretudo para que a modalidade não seja apenas um programa de governo que conta com a iniciativa, boa-vontade e militância de umas poucas pessoas. É preciso mais que isso. É preciso a institucionalização.

No que concerne ao campo da política pública, é improvável que ela se consolide a permanecer a estratégia de que basta ter um curso em cada campi para justificar que se está cumprindo um decreto, ou ainda que não cabe a ampliação de turmas nos cursos existentes. A questão é bem maior, ou a estratégia Proeja contribui para o repensar do papel social das instituições federais de educação profissional, ou de fato vai apenas significar mais um programa de governo, que esperando pacientemente cairá no esquecimento (OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p. 11).

Entretanto, algumas medidas podem ser observadas no sentido de se buscar a institucionalização do programa no IFG. A própria nomenclatura nos documentos institucionais, na qual se optou por excluir a designação PROEJA – abandonando-se a ideia e caráter transitórios que o termo programa pode determinar – traz em si um interesse de uma

política perene da instituição. Aliado a isso, é possível destacar alguns documentos e políticas que caminham para a consolidação da EJA no IFG: a instituição de coordenações próprias para cada um dos cursos da modalidade, a instituição de uma coordenação específica junto à Pró-Reitoria de Ensino para acompanhar as atividades e políticas da EJA, bem como a aprovação de um regulamento próprio da modalidade são exemplos de iniciativas que têm contribuído para a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do IFG. Adiante, analisaremos a atual política institucional para a modalidade

2.3.2 Política Institucional para EJA

O cenário atual aponta para 20 (vinte) cursos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos distribuídos em todos os 14 (catorze) Câmpus do IFG, o que pode ser considerado uma estratégia para a consolidação da EJA no IFG, já que todos os cursos estão em funcionamento. Mas, para além disso, e em atendimento à militância e reivindicações de servidores e estudantes da modalidade, algumas ações importantes foram realizadas de modo a consolidar a EJA na instituição. A presença da Educação de Jovens e Adultos, da formação integral e da Educação Básica integrada à Educação Profissional junto ao Plano de Desenvolvimento Institucional (2012 a 2016) contribui para esse processo de institucionalização da modalidade.

Observe-se a função social da instituição assim definida em referido documento:

O objetivo precípua do IFG é mediar, ampliar e aprofundar a **formação integral (omnilateral)** de profissionais-cidadãos, capacitados a atuar e intervir no mundo do trabalho, na perspectiva da consolidação de uma **sociedade democrática e justa social e economicamente**. Portanto, o seu papel social é visualizado na produção, na sistematização e na difusão de conhecimentos de cunho científico, tecnológico, filosófico, artístico e cultural, construída na **ação dialógica e socializada** desses conhecimentos (IFG, 2013, p. 10, grifo nosso).

A função social da instituição está intimamente ligada com a concepção de educação integral compromissada com a formação geral do sujeito. Relaciona-se, portanto, com a escola unitária de Gramsci, estando completamente de acordo com a perspectiva da Educação de Jovens e Adultos defendida até aqui. Diante disso, as propostas de curso EJA no âmbito do IFG não poderão vir a servir demandas pontuais do capital, pois contrariaria a própria função social da instituição. Há que se construir, portanto, uma educação com vistas à emancipação.

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), por sua vez, faz menção à formação do cidadão jovem e adulto do IFG, devendo esta assumir caráter abrangente e dar conta da formação profissional e da relação social, desenvolvendo múltiplas capacidades neste

educando. Estão presentes aqui os pressupostos da politecnicidade, da escola unitária, do trabalho como princípio educativo, da educação integrada, da formação omnilateral, de modo a considerar o estudante enquanto sujeito social que é de viabilizar-lhe uma formação que o possibilite a transformação de sua realidade.

Há, portanto, o reconhecimento da imprescindibilidade de uma educação integrada que considere o sujeito em sua integralidade, bem como o trabalho em sua dimensão ontológica, tendo em vistas a emancipação desses sujeitos. Trata-se do compromisso com “uma formação integral, com a articulação do conhecimento à prática social, às relações de trabalho e aos processos científicos e tecnológicos” (IFG, 2013, p. 30), possibilitando que os sujeitos tenham “capacidade de intervenção qualificada no trabalho e na vida pública” (IFG, 2013, p. 30).

O PPPI prevê que a EJA deve ser ofertada no período noturno, em regime seriado semestral ou anual, de modo que o ingresso pode ser feito no início de cada semestre ou ano letivo, conforme o caso. Prevê, ainda, a adoção de políticas específicas de permanência e ingresso para os estudantes da modalidade. Da mesma maneira, o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 defende o fortalecimento da EJA, com o aprofundamento do conceito de tecnologia e tendo como diretrizes curriculares a “aproximação da teoria com a prática, a superação do senso comum e, ao mesmo tempo, o reconhecimento do saber acumulado pela experiência de vida” (IFG, 2019a, p. 123).

Fica evidente a compatibilidade dos documentos institucionais com o Documento de Bases do PROEJA, já que é ele quem direciona todas as instituições da Rede Federal de Educação Profissional em relação ao trabalho com a modalidade diante da implementação desse Programa. O próprio documento já identifica algumas dificuldades, como a presença inédita desses sujeitos jovens e adultos nas instituições de ensino da rede que, diante da qualidade da formação ofertada, acabaram por contar com um público elitista na sua realidade. Outra dificuldade reconhecida é em relação à formação de profissionais, já que o programa lida com uma realidade inédita e, por isso, prescinde uma formação continuada que contemple o trabalho com a modalidade (BRASIL, 2007). Ao identificar esses entraves, o documento, paralelamente, lança diretrizes e concepções em relação à Educação Profissional integrada na modalidade EJA. A construção teórica em volta da temática pressupõe a eliminação das desigualdades sociais e das relações de subordinação por meio da educação. Invoca-se uma concepção outra de homem, a saber:

Esta concepção de homem é diferente e muito mais ampla do que a requerida pela lógica neoliberal, de forma que os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar

politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas pública, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária (BRASIL, 2007, p. 26).

Para essa nova concepção de homem é necessária uma nova formação – a formação integral, referenciada no Documento de Bases em diversos momentos. Destaca-se:

A formação, que deveria ser integral e igualitária, norteadada pela prática social que o estudante vivencia enquanto se forma, e pela preparação para a vida, supõe uma sólida formação científica, humanística e tecnológica (MOURA, 2003), possibilitando-lhe o desenvolvimento efetivo dos fundamentos para a participação política, social, cultural, econômica e no mundo do trabalho, o que também supõe a continuidade de estudos, mas não a tem como um fim em si mesmo (BRASIL, 2007, p. 27).

Nesse sentido, o sistema educacional deve dar conta de uma educação que proporcione aos sujeitos “acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade” (BRASIL, 2007, p. 34), contribuindo para a integração sociolaboral, na medida em que se apresenta como um direito de todos.

Ao apresentar alguns dados e tentar delimitar o perfil do estudante da Educação de Jovens e Adultos, o documento consegue estabelecer certa relação desses sujeitos com situação de marginalização, sendo o desemprego recorrente no cotidiano dessas pessoas. Assim, a proposta de uma Educação Profissional é bastante atrativa, pois facilitará a integração desses sujeitos ao mundo do trabalho. Entretanto, ao fundamentar-se na educação integrada, no trabalho como princípio educativo e na escola unitária, o documento vai bem além dessa concepção de aprendizagem de um ofício para a satisfação das necessidades materiais imediatas. Felizmente, essa concepção de Educação Profissional – que beira o assistencialismo – presente no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que cria as Escolas de Aprendizes e Artífices¹¹ – embrião do que hoje são os Institutos Federais – ficou para a história e a memória dessas instituições. Esse compromisso com a inserção do jovem ou adulto egresso da EJA no mundo do trabalho tanto inexistiu que assim foi explicitado no Documento, conforme se observa:

¹¹ As Escolas de Aprendizes e Artífices eram destinadas ao ensino profissional primário e gratuito, tendo como público alvo os filhos dos desfavorecidos da fortuna, de modo a habilitá-los com o indispensável preparo técnico e intelectual, fazendo com que eles adquiram hábitos de trabalho profícuo, afastando-os da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime, cumprindo o dever do Governo da República de formar cidadãos úteis à nação. (BRASIL, 1909)

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. 36).

A proposta de educação defendida, portanto, pelo documento, não é aquela que solucionará todos os problemas da sociedade. Não é uma proposta dadivosa e milagrosa. Ao contrário disso, ela reconhece as contradições sociais e a complexidade que é a sociedade brasileira, marcada por desigualdades históricas que vão se alargando à medida em que o sistema capitalista vai conquistando espaço no cenário nacional. Ao reconhecer essas contradições, a proposta educacional abordada não se compromete com o resultado empregabilidade, mas se compromete com uma nova capacidade desses sujeitos lerem o mundo e, conseqüentemente, de se posicionarem diante dele.

A formação integral do educando, tendo o trabalho como princípio educativo, superando a dualidade escolar, e proporcionando que os estudantes se compreendam enquanto sujeitos de sua própria história é, sem dúvida a proposta de educação encampada pelo Documento de Bases. Busca-se aqui uma formação omnilateral, que considere o homem em todas as suas dimensões e o possibilite a atuar em qualquer papel social. Não se trata de uma educação para o mercado, mas sim que compreende as contradições do mundo do trabalho. Não é uma educação com um resultado específico, mas que dá ao sujeito condições de traçar a sua própria trajetória.

Nesse sentido, há que se reconhecer que os documentos se complementam. A proposta de educação integrada no Documento de Bases do PROEJA converge com os documentos institucionais que reconhecem a modalidade como institucional. Não existe uma divergência nesse sentido, o que fortalece a implementação dessas políticas, pois a unidade do discurso contribui para a construção de um terreno fértil para o desenvolvimento da EJA.

Outra preocupação que é convergente em todos os documentos é em relação à permanência dos estudantes na modalidade. A evasão do jovem e do adulto das salas da EJA é recorrente (BRASIL, 2007) e ela deve ser combatida, pois denota um fracasso por parte do Estado em relação à garantia do direito à educação a esse sujeito. Se hoje ele está na turma de Educação de Jovens e Adultos é porque em algum momento ele não permaneceu com seus estudos. Nesse sentido, a evasão na EJA consegue ser mais danosa ainda, pois significa tolher

o direito à educação de um sujeito de maneira reiterada: não é a primeira vez que ele abandona a escola.

Assim, na tentativa de minimizar a evasão, algumas medidas são tomadas no IFG logo nos primeiros anos de oferta da modalidade. A implantação de um auxílio financeiro aos estudantes¹², a mudança de horário de funcionamento do curso, a preocupação com a divulgação dos processos seletivos e até a alteração na forma de ingresso foram medidas tomadas para contribuir para a permanência desses estudantes nas salas de aula (CASTRO, 2011).

Observa-se que a forma de ingresso inicialmente era realizada por meio de inscrição gratuita e um posterior sorteio. A experiência do Câmpus Goiânia comprovou que este método de seleção, embora evidentemente menos excludente que a realização de uma prova, não conseguia sequer garantir a efetivação das matrículas dos sorteados, quanto mais a permanência daqueles matriculados que, em algumas situações, não estavam inteirados à proposta do curso. Fez-se necessária, portanto, a alteração nesse método de seleção, de modo que “acrescentaram-se uma palestra sobre o curso para os que haviam sido sorteados, com o objetivo de esclarecer que tipo de profissional ele formava, e uma entrevista, para verificar as reais demandas e interesses dos candidatos” (CASTRO, 2011, p. 172).

A realidade da seleção foi se aperfeiçoando ao longo dos anos e a partir das experiências vividas pelos Câmpus, mediante intenso diálogo com a comunidade acadêmica, sendo hoje a seleção realizada nos seguintes moldes: a inscrição é feita de forma gratuita e, em dia e horário marcados, os candidatos são submetidos a uma palestra, de caráter eliminatório, para esclarecimento em relação ao curso para o qual se inscreveu e, posteriormente, é submetido a uma entrevista, de caráter classificatório e eliminatório. Em atendimento à Lei nº 12.711/2012, o processo seletivo é submetido a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas aos estudantes oriundos de escolas da rede pública (IFG, 2019b).

O que se pode observar é que a instituição procurou se organizar para melhor garantir o ingresso desses estudantes de uma maneira justa e equitativa, eliminando, desde já, a possibilidade de submissão desses estudantes à realização de uma prova. A partir da leitura de Castro (2011) e Oliveira e Machado (2012) é possível perceber que a implementação do

¹² A instituição de auxílios financeiros para os alunos matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos é instituída pela Resolução nº 30, de 23 de dezembro de 2008, pelo Conselho Diretor do então CEFET-GO. Nos termos de referida resolução o auxílio é destinado aos estudantes regularmente matriculados na modalidade, com frequência regular às aulas e com renda per capita do grupo familiar menor que 02 (dois) salários mínimos, sendo vedada a acumulação com qualquer outro benefício estudantil.

PROEJA e a institucionalização da modalidade no IFG não foi – e não está sendo – tarefa simples. Além dos entraves com a própria comunidade, a dificuldade de compreensão acerca da modalidade, a falta de profissionais qualificados para o trabalho com esses sujeitos, aliados à pouca infraestrutura são problemas recorrentes, mas isso tudo não pode servir de um fator desmobilizador na oferta da modalidade.

Além de não desmobilizar, não pode, também, funcionar em prol do desenvolvimento de um projeto educacional que contemple a dualidade educacional e a formação tecnicista e aligeirada para contemplar as demandas do capital. Uma atitude como essa desvirtuaria a proposta original do PROEJA e dos próprios Institutos Federais, além, de claro, violentar, mais uma vez esses sujeitos, negando-lhes o direito a uma formação emancipatória e, em última análise, negando-lhes a cidadania. O que se fala aqui é da tentativa de construção de uma proposta de educação que deve possibilitar ao estudante compreender em que sociedade está e em qual sociedade quer viver, para que, a partir da compreensão da realidade, tenha condições de transformá-la e melhorá-la. Oliveira e Scopel (2016), em sede de análise do PROEJA, decorridos dez anos de implantação do programa, advertem para a necessidade da compreensão da sociedade para a postulação de qualquer política educacional, sob o prejuízo de se contribuir para a reprodução das relações de subalternação.

Sobre essa temática, afirmam que:

as análises nos remetem a reflexões sobre as implicações da forma como a lógica do pensamento eurocêntrico, que forja a nossa herança colonial, produziu a naturalização das relações sociais, que tornam o modelo de sociedade liberal a referência para pensar todas as demais formas de ser, pensar e existir dos demais povos e culturas. Nessa linha de raciocínio, a forma de pensar que tem se naturalizado, entre nós, em função da submissão a esse modelo de sociedade que caracteriza a formação social capitalista, sob égide do neoliberalismo, impõe ao país um projeto de desenvolvimento econômico, com vistas a responder às demandas desse modo de produção. Por sua vez essa forma de pensar, imprime à educação uma lógica de formação para responder às demandas do capital, ao mesmo tempo em que preconiza a universalização da educação para todos (OLIVEIRA, SCOPEL, 2016, p. 139).

Para Oliveira e Scopel (2016), diante dessa sociedade constituída de maneira excludente, é necessária a construção – e manutenção – de propostas de educação contra-hegemônicas que propiciem ao trabalhador as condições necessárias para se posicionar diante do modelo social ao qual está submetido. A EJA, portanto, deve estar fundamentada nesses pressupostos e ter como norte a transformação dessa sociedade. Nesse sentido, as autoras avançam em sua análise, estabelecendo papel importante para os Institutos Federais, qual seja “o desafio de romper com as barreiras de preconceito, e de se abrir para trabalhar a formação preconizada pelo Proeja, mesmo diante das contradições impostas por um modelo de sociedade

liberal que produz a desigualdade e necessita dela para se manter” (OLIVEIRA, SCOPEL, 2016, p. 140).

Sendo assim, mesmo depois de dez anos de funcionamento do programa, alguns desafios que se mostraram no início de sua implantação, ainda se fazem presentes nos dias atuais. Muito há que se caminhar, é verdade, mas qualquer caminhada tem que trazer consigo, de forma bem demarcada, a constituição histórica da sociedade brasileira, que se deu de maneira desigual e excludente em prol do desenvolvimento do capital, numa perspectiva neoliberal. Somente após essa demarcação, será possível a transposição dessa realidade.

A EJA integrada à Educação Profissional, por tudo que foi exposto até aqui, pode contribuir para o alcance da justiça social tão necessária na sociedade brasileira, mas é necessário que ela, de fato, atenda a todos os pressupostos a que se destina. Se a EJA se constituir enquanto uma educação para atender demandas específicas do capital, funcionará ativamente para a exacerbação das desigualdades. Por isso mesmo, é necessária a responsabilidade e compromisso dessas instituições para com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Acredita-se que um passo para o fortalecimento dessa proposta seria a institucionalização, de fato, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional. Isso seria possível com a discussão acerca da modalidade, para a constituição de massa crítica em relação ao assunto e a assunção da responsabilidade institucional que poderia ser comprovada por meio de edição de documentos institucionais que, sempre, devem compreender a EJA diante da perspectiva aqui explanada.

Durante esses doze anos de existência do PROEJA, o IFG, ao longo de sua caminhada e experiências com a modalidade, conseguiu realizar certo debate e, o que se visualiza até então, é que ao menos nos documentos mais globais, em que se constitui a concepção acerca da função social da instituição – Estatuto, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político Pedagógico Institucional – não há divergência em relação à concepção de EJA integrada. Em todo caso, a instituição, no processo de institucionalização dessa modalidade, já editou documentos outros, de caráter mais específico, visando à regulamentar e normatizar o funcionamento da EJA. As próximas páginas se dedicarão à análise desses documentos.

2.3.3 Documentos Orientadores para a modalidade

Numa tentativa de institucionalização da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, após encontros, diálogos e discussões sobre o assunto e, em atendimento as reivindicações de

servidores e estudantes da EJA, algumas ações de caráter institucional foram tomadas, com vistas ao fortalecimento e consolidação da modalidade. Fato é que hoje, além da coordenação de cada um dos cursos nos Câmpus do IFG, foi instituída junto à Pró-Reitoria de Ensino, uma Coordenação da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos que lida diretamente com a modalidade, com competências específicas para atender, subsidiar e coordenar ações que fortaleçam a modalidade (IFG, 2018a).

Outra ação igualmente importante foi a aprovação do Regulamento Acadêmico dos Cursos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, por intermédio da Resolução CONSUP/IFG de nº 008 de 30 de março de 2017, do qual se extrai normas e diretrizes de funcionamento da modalidade no IFG. É a partir desse documento e em consonância com ele que os projetos de curso serão elaborados. Ele, portanto, norteia a modalidade EJA na instituição e, por isso, merece uma análise atenciosa.

Ao longo de todo o documento, podem ser identificados elementos que associam a Educação de Jovens e Adultos com a escola unitária, numa perspectiva integrada, tendo o trabalho como princípio educativo e considerando as experiências e vivências dos estudantes durante o processo educativo. Por isso, é possível afirmar que o documento é recepcionado por toda a legislação e concepções até então abordadas nesse trabalho. Nessa perspectiva que se destaca dos princípios norteadores e das finalidades elencadas em referido regulamento.

Art. 2º. Os cursos técnicos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA e integrados ao Ensino Médio têm por princípios norteadores:

I. **A formação e a qualificação** para o exercício de **atividades profissionais e o desenvolvimento de habilidades** visando à **participação na vida pública e o exercício da cidadania;**

[...]

III. A perspectiva da educação como **direito social**, assegurada pela Constituição Federal com inclusão dos sujeitos jovens e adultos em ofertas educacionais pelo IFG;

IV. **O trabalho como princípio educativo**, vinculando o curso técnico integrado ao Ensino Médio na modalidade de EJA, com o entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem;

[...]

VI. A **categoria trabalhador**, caracterizada também por outros marcadores, tais como as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais e as diversidades como fundantes da **formação humana** e dos modos como se produzem as **identidades sociais**. Esses marcadores devem ser considerados pelo fato de constituírem identidades e estarem vinculados ao modo de ser e estar dos sujeitos jovens e adultos.

Art. 3º. Constituem finalidades dos cursos técnicos da EJA integrados ao Ensino Médio:

I. Proporcionar **a formação de cidadãos autônomos**, com elevado padrão técnico, científico e profissional, 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**;
 [...]

 IV. Promover a **formação integrada** e certificar para o exercício profissional;
 [...]

 VI. Proporcionar a aprendizagem significativa dos sujeitos da EJA, considerando **como produzem/produziram os conhecimentos** que trazem e como constroem suas lógicas e estratégias para resolver situações e **enfrentar desafios ao longo da vida**;
 VIII. Assumir a educação de jovens e adultos, como processo de **formação ao longo da vida** (IFG, 2017a, grifos nossos).

Observa-se, portanto, que o que fundamenta a modalidade no IFG são os princípios e concepções então definidos como a melhor possibilidade para a construção de uma educação com vistas à emancipação e autonomia dos sujeitos. A concepção de educação defendida pelo documento difere-se do atendimento a demandas pontuais impostas pelo capital. Isso se repete nos princípios definidos para a organização curricular, a saber: “a concepção do homem como um ser histórico e social”, o que remete ao processo dialético da própria compreensão do ser; “o trabalho como princípio educativo”, compreendendo o trabalho, em sua dimensão ontológica como o norte do processo educativo; “concepção de currículo integrado”, enquanto pressuposto da formação integrada, objetivando superar a dualidade educacional perseguindo o alcance da Escola Unitária, proposta por Gramsci; “a experiência do estudante na construção do conhecimento”, tendo em vista uma concepção freiriana que compreende que o estudante deve participar ativamente do processo educativo, numa perspectiva dialógica com o professor, em um processo em que os dois aprendem e ensinam (MAYO, 2004); e “a pesquisa como princípio pedagógico”, possibilitando que o sujeito construa conhecimentos e a partir dele, possa compreender melhor a realidade (IFG, 2017a).

Nesse sentido, as concepções expressas no regulamento complementam e ratificam a concepção de Jovens e Adultos que tem sido construída com vistas à transformação social, de modo que o currículo que se propõe para a modalidade lança base para a autonomia e emancipação dos sujeitos. Moura e Pinheiro, ao analisarem o currículo para a EJA integrada, ressaltam a necessidade de articulação entre as diversas áreas do conhecimento e afirmam que:

O espaço dessa articulação exige uma organização curricular em que os eixos estruturantes se integrem, tendo como referencial a vivência dos sujeitos para a qual essa proposta educativa se direciona. Esse currículo, como dimensão de poder e de regulação social, poderá ser aglutinador, a partir das possibilidades de interferência no cotidiano e nas expectativas dos sujeitos jovens ou adultos (MOURA; PINHEIRO, 2009, p. 93).

Há que se reconhecer, portanto, a importância do currículo para a efetivação da formação integrada, já que é nele que a integração entre os conteúdos será realizada. O Regulamento da Modalidade (IFG, 2017a) prevê que a organização curricular deve contemplar três eixos: o de formação geral com as disciplinas inerentes à Educação Básica e que deve contribuir para a constituição de sujeitos pensantes capazes de dialogar os conceitos presentes nessas disciplinas; o eixo de formação profissional que agrega disciplinas relacionadas à educação técnica com maior ênfase tecnológica; e o eixo de formação integrada, que:

Agrega metodologias, práticas pedagógicas, instrumentos que promovem e possibilitam a flexibilidade e a integração curricular, a politecnia, a formação omnilateral, o trabalho como princípio educativo e a dinamicidade à organização curricular, possibilitando maior integração do currículo. Podem ser constituídos por diversas formas de integração: Práticas Profissionais Integradas; Disciplinas Temáticas; Projetos Integradores; Projetos de Ensino; Atividades Complementares; Visitas Técnicas; Estudos de Caso; Projetos de Pesquisa; Projetos de Extensão; dentre outras que facilitam a aproximação entre trabalho, tecnologia, ciência e cultura (IFG, 2017a).

A formação integrada, portanto, está bem contemplada na organização curricular, na medida em que o Regulamento prevê ainda que estes eixos se articulem entre si, também de uma maneira integrada, sendo que o conhecimento deve ser articulado entre os diversos componentes curriculares (IFG, 2017a), já que:

[...] a formulação do currículo, para a ação integrada e integral, precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, os problemas, as crises e os potenciais de uma sociedade, e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de trabalho, de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos (MOURA; PINHEIRO, 2009, p. 95).

Assim, compreende-se que a proposta de currículo trazida pelo Regulamento colabora para a construção de uma educação efetivamente integrada. Mas, para além do currículo, é necessário que os projetos pedagógicos dos cursos da modalidade EJA sejam constituídos, em sua integridade, com a preocupação com o Ensino Médio integrado e sob uma perspectiva de educação que leve em conta o trabalho como princípio educativo. Para tanto, o Regulamento supracitado estabelece normas e diretrizes gerais para a elaboração e atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), definindo expressamente que ele deve contemplar as seguintes dimensões:

- I. **Formação integral** pautada na concepção de **omnilateralidade**, ou seja, de formação humana, com base na integração de todas as dimensões no processo formativo;
- II. **Integração entre os conhecimentos da formação geral e da formação profissional**, entre **teoria e prática** bem como **os saberes científicos, tecnológicos e sócio-históricos**;
- III. Recursos para **exercício da profissão no mundo do trabalho e nas relações sociais** que privilegiam conteúdos demandados no campo da ética e da cidadania;
- IV. Integração de **conteúdos e métodos adequados** ao público jovem e adulto no respeito aos saberes já adquiridos, de modo a contemplar o conhecimento a ser apropriado e construído;
- V. **A construção coletiva do currículo** com a participação de professores, equipes pedagógicas, especialistas na área pedagógica e profissional, dentre outros (IFG, 2017a, grifos nossos).

Nessa perspectiva, a elaboração dos PPCs prescinde um trabalho coletivo, haja vista a escola ser um espaço democrático, devendo esse tipo de construção ser realizada de maneira coletiva e dialogada (PARO, 2012). Deve ainda considerar a formação integral, numa compreensão da concepção de omnilateralidade, não privilegiando um conhecimento em detrimento do outro, mas, em contrapartida, integrando-os para que o estudante tenha condições de exercer atividades no mundo do trabalho e seus demais papéis sociais de maneira ética. Deve ainda considerar que o sujeito jovem e o adulto que está presente na EJA, em algum momento da vida já frequentou a escola, muitas vezes já trabalhou ou ainda trabalha e já exerceu diversos papéis na sociedade. Por conseguinte, essa trajetória e suas experiências não podem ser desconsideradas no momento da elaboração do documento que regulará os cursos.

Devido à importância de que essas concepções estejam presentes nos PPCs dos cursos da modalidade EJA, a Pró-Reitoria de Ensino do IFG editou documento que funciona como modelo para a elaboração de referidos projetos. Tal documento traz em cada tópico de sua estrutura uma série de explicações que contemplam essas concepções indispensáveis para a proposta de EJA que é adotada institucionalmente. Dessas explicações, pode ser extraído o compromisso com a “flexibilidade e a integração curricular, a politecnicidade, a formação omnilateral, o trabalho como princípio educativo e a dinamicidade à organização curricular” (IFG, 2017b). Igual preocupação está presente no Formulário para análise de Projeto Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio – EJA, também disponibilizado pela já citada Pró-Reitoria, do qual se extrai, em diversos momentos, o compromisso com essas concepções.

Dessa abordagem coesa e coerente da EJA enquanto educação integrada nos diversos documentos, conservando-se essas concepções tão caras à modalidade pode-se aduzir certo avanço na institucionalização da EJA no IFG, ao passo que ela vai construindo sua identidade institucional e conquistando seu espaço. O que se espera é que a modalidade seja fortalecida

cada vez mais por meio de ações que reconheçam a sua importância na perseguição da constituição de uma sociedade justa social e economicamente.

No entanto, uma preocupação deve ser registrada em que pese à ausência de referência ao Estatuto da Juventude para a formulação dos Projetos Pedagógicos de Curso. Não há, nos documentos institucionais, indicativo para que se observe referido instrumento normativo para a formulação das propostas de curso da modalidade EJA. Como já foi expresso no presente trabalho, o Estatuto da Juventude determina que qualquer política pública que atenda a jovens deve observar os preceitos ali inscritos. Mais do que uma formalidade, a observância do Estatuto quando da formulação das políticas é um reconhecimento ao processo histórico de sua própria concepção. Tal documento é fruto de movimentos sociais e expressa os direitos de uma categoria social. Ignorar a sua existência ou agir de modo contrário ao que está ali estabelecido é violar o direito desses sujeitos então reconhecidos e passar por cima de qualquer concepção referente à juventude.

Nota-se que todos documentos até aqui analisados não contribuem para as discussões referentes à categoria juventudes. Importante salientar que o Estatuto foi sancionado em 05 de agosto de 2013, motivo pelo qual só se pode exigir referência e adequação a ele depois dessa data. Mesmo assim, os documentos aqui analisados com datas posteriores à sanção legal não se dedicam a essa discussão, muito embora a educação seja um direito expressamente garantido em referido documento normativo. Adiante, será feita a análise dos projetos pedagógicos de alguns cursos da modalidade EJA.

3 ESTUDO DE CASO

3.1 Caminhos da Pesquisa

A presente pesquisa é considerada aplicada quanto à abordagem, já que pretende contribuir para a alteração da realidade (GIL, 2008). Em que pese aos objetivos, ela possui natureza exploratória, de modo a identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos estudados, aprofundando o conhecimento da realidade (GIL, 2002) em relação ao problema pesquisado.

Em relação aos procedimentos técnicos utilizados, a pesquisa se divide em documental e estudo de caso. É documental pois se vale de documentos oficiais – regulamentos, resoluções e projetos pedagógicos de cursos que regulamentam a EJA no IFG – para constatar ou não a hipótese apresentada e fundamentar a análise dos dados.

A pesquisa foi desenvolvida no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Artesanato na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Levando-se em conta a particularidade dos mestrados profissionais que visam o desenvolvimento de pesquisa aplicada para melhoria dos processos de trabalho, e também diante da proximidade do pesquisador, observou-se como interessante alternativa a realização da pesquisa junto ao Câmpus Cidade de Goiás, diante da proximidade do pesquisador com os participantes da pesquisa. Em todo caso, a pesquisa somente pode ser realizada junto a referido curso pelo fato de ele ter iniciado no ano de 2014, uma vez que o Estatuto da Juventude, documento de referência para análise dos dados, é datado de 05 de agosto de 2013 e, logicamente, nenhum documento anterior a essa data o terá como referência em sua proposta.

Em que pese ao tipo da pesquisa, foi realizada uma pesquisa documental em que todos os Projetos Pedagógicos de Curso na modalidade EJA com início a partir de 2014 foram analisados, a fim de se constatar o enfoque que está sendo dado para as juventudes. Trata-se de uma pesquisa documental (GIL, 2002), já que serão analisados documentos institucionais que norteiam o funcionamento e expressam a concepção pedagógica por detrás de alguns cursos do IFG (aqueles dentro do recorte temporal decorrente da edição do Estatuto da Juventude).

Uma vez analisados os documentos institucionais referentes à modalidade EJA no que tange ao atendimento do que estabelece o Estatuto da Juventude sobre a educação dos jovens, fez-se necessário o estabelecimento de um diálogo com os sujeitos envolvidos nessa modalidade a fim de compreender suas percepções e entendimentos sobre as possibilidades

propostas pelo curso em relação aos conceitos particulares sobre o que é educação, trabalho e emancipação e a relação desses conceitos com o curso, à luz do Estatuto da Juventude. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alguns jovens estudantes do Curso Técnico Integrado em Artesanato do Câmpus Cidade de Goiás.

Assim, a pesquisa se consagra enquanto um estudo de caso, porque aprofunda no estudo do referido curso, no que diz respeito ao tratamento de temáticas como educação, trabalho, juventude e emancipação, sobretudo com os estudantes jovens desse curso.

A pesquisa apresenta, ainda, uma abordagem qualitativa, pois busca compreender a impressão dos sujeitos jovens estudantes de referido curso em relação à modalidade, no que diz respeito às concepções de direitos à juventude e formação omnilateral no cotidiano escolar. É uma pesquisa, portanto, cunhada sob a lógica da dialética. Nessa esteira, Gil (2008) considera que:

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma (GIL, 2008, p. 14).

Assim sendo, é possível afirmar que a presente pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e com objetivos exploratórios, é realizada sob os pressupostos do materialismo histórico-dialético, consistindo-se em um estudo de caso, com suporte em pesquisa documental e, tendo como universo os jovens estudantes da EJA do IFG – Câmpus Cidade de Goiás. Nesse sentido, os instrumentos utilizados para a pesquisa serão os documentos institucionais que versem sobre a modalidade, bem como as entrevistas realizadas junto aos sujeitos jovens matriculados no Curso Técnico Integrado em Artesanato na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O Estatuto da Juventude é o referencial para análise dos dados, pois, ao trazer elementos referentes ao direito à educação e ao trabalho para os sujeitos jovens, referido documento lança alguns pressupostos que devem ser observados quando da aplicação de políticas públicas para essa categoria social. É a partir desse documento normativo, portanto, que serão realizadas as análises na presente pesquisa, de modo a constatar (ou não) o atendimento ao que está ali previsto.

Ainda em relação à análise de dados, em decorrência do método do materialismo histórico dialético, as categorias de análise utilizadas serão o trabalho, a práxis, a mediação, a contradição e a totalidade.

O trabalho, enquanto elemento central da presente pesquisa está relacionado à capacidade humana de transformação da natureza para satisfação de suas necessidades (MARX, 2011). É essa concepção que foi levada em conta na pesquisa. No entanto, não deixou de se considerar que o trabalho está inserido em outra categoria, a práxis. Isso porque, no trabalho, o homem se relaciona com a natureza, de modo que ele é sujeito e esta última, objeto. Na práxis, tem-se o homem atuando sobre si mesmo, como na educação e política, numa relação sujeito a sujeito (NETTO; BRAZ, 2006). Acerca da práxis, constata-se que:

A categoria de práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social, humano enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz (NETTO; BRAZ, 2006, p. 44).

Se é na práxis que a espécie humana se converte em gênero humano, ao passo que constrói a sua realidade, a mediação “faz referência ao fato de nada ser isolado, toda a sociedade e seus nexos devem manter uma relação dialética a toda a existência real” (OLIVEIRA et al., 2013, p. 192). Nesse sentido, a categoria mediação está presente no trabalho já que estabelece a relação dialética entre as relações sociais.

Se a mediação decorre da dialética, a contradição não é diferente, já que “na concepção marxista, a contradição se instaura devido aos fenômenos sociais que por conta de variáveis não se solucionam” (OLIVEIRA et al., 2013, p. 195). É por meio da contradição que é possível a identificação das desigualdades sociais, tão interessantes para a manutenção do sistema do capital.

A totalidade, por sua vez, pode ser identificada como produto da contradição. “Esta categoria nos remete colocar a compreensão do real, elaborada por conexões, onde o todo supera as partes e permanece em constante construção, não há totalidade acabada” (OLIVEIRA et al., 2013, p. 19). Por meio da contradição, portanto, é possível identificar a totalidade, na qual as relações sociais estão constantemente em mutação e interação umas com as outras. Não há um fim em si mesmo, mas uma ampla conexão entre diversos contextos e relações sociais.

Dessa forma, o homem se relaciona com a natureza por meio do trabalho e, ao realizá-lo constrói a práxis. Essa relação é marcada pela mediação e pela contradição, que levam a compreensão da realidade por meio da totalidade. É a partir da compreensão da totalidade que será possível a transformação social.

Em decorrência do materialismo histórico dialético, a realização da presente pesquisa, além de identificar um problema e discuti-lo, propõe o desenvolvimento de um produto educacional que, ao final, colabore para a solução do problema numa perspectiva de transformação social. Não se espera, em momento algum, a erradicação de qualquer problema social em decorrência dessa pesquisa. Isso porque considera-se que o homem, historicamente constituído, encontra-se numa realidade de frequente transformação social, ao passo que a compreensão da totalidade sempre dependerá de diversos contextos. Nesse sentido, sempre existirão vários caminhos para se percorrer.

Uma vez realizadas considerações referentes à metodologia adotada na presente pesquisa, passa-se para a análise dos dados encontrados nos Projetos Pedagógicos de Curso.

3.2 Análise Documental: Os Projetos Pedagógicos de Curso

No capítulo anterior, foi identificado que os documentos institucionais orientadores de caráter geral em relação à Modalidade de Educação de Jovens e Adultos não se debruçam sobre a temática das juventudes alicerçada pelo Estatuto da Juventude. O próximo passo foi identificar, nos projetos pedagógicos de curso, se esta reflexão está presente. Para tanto, foram analisados os Projetos Pedagógicos dos dez cursos técnicos integrados na modalidade EJA que tiveram início a partir do ano de 2014 – pois a edição do Estatuto da Juventude é datada em 2013 – a fim de identificar se fazem alguma referência ou reflexão acerca do Estatuto da Juventude.

Nesse sentido, além de consulta às referências bibliográficas de referidos PPCs, foi analisado, também, se os textos desses documentos institucionais contemplam o Estatuto da Juventude em relação aos seus princípios e diretrizes gerais, expressos em seus artigos 2º e 3º, respectivamente, buscando compreender a ligação entre os projetos pedagógicos de curso e a política nacional das juventudes, concebida por meio do seu Estatuto.

3.2.1 Curso Técnico Integrado em Agroindústria

Ofertado no Câmpus Itumbiara, o Curso Técnico Integrado em Agroindústria na modalidade EJA pertence ao eixo tecnológico de produção alimentícia e foi criado e aprovado pela Resolução CONSUP/IFG de nº 24 de 13 de novembro de 2012. No entanto, seu projeto pedagógico foi atualizado no ano de 2017. Atualmente, o curso apresenta duração de três anos e meio, em regime semestral, no período noturno e oferta 30 vagas por turma.

Após análise das referências bibliográficas do Projeto Pedagógico do curso é possível perceber que não consta nenhuma referência que contemple a condição juvenil em toda a sua diversidade e especificidades. Não se encontra, também, no documento, nenhuma reflexão acerca do que é ser jovem e dos impactos e contribuições de referido curso em relação à juventude. Tais considerações não são feitas nem na justificativa do curso, tampouco no perfil de conclusão. No entanto, o documento reconhece que a formação das juventudes deve estar comprometida com a formação humana integral (IFG, 2017c).

Não há avanços em relação à discussão das juventudes e seu processo de protagonismo, mas a concepção de educação forjada por referido documento caminha para a omnilateralidade, para a formação de “um cidadão-trabalhador autônomo em relação ao mercado hegemônico” (IFG, 2017c, p. 20), de um sujeito que se posicione no mundo do trabalho de maneira crítica, reconhecendo a relação homem-natureza.

Ainda segundo o Projeto Pedagógico do curso, a concepção de currículo aponta que ele “tem como premissa a articulação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho, possibilitando a articulação entre os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas do curso com a prática real de trabalho” (IFG, 2017c, p. 25), tendo como foco a interdisciplinaridade e a integração entre disciplinas do curso, por meio de projetos integradores e assimilatórios, a fim de possibilitar aos estudantes a oportunidade de vivenciar “a articulação entre teoria, criação, planejamento, gestão, ação e avaliação, apresentadas como campos de conhecimento e aprendizagem por meio da construção e execução de projetos pedagógicos com metodologias de intervenção e/ou de aplicação interdisciplinar” (IFG, 2017c, p. 33).

As ementas das disciplinas, embora alicerçadas no reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos integrais, não se comprometem diretamente com a discussão da categoria juventudes.

3.2.2 Curso Técnico Integrado em Alimentos

A Resolução CONSUP/IFG de nº 43, de 27 de dezembro de 2017 autoriza o funcionamento do Curso Técnico Integrado em Alimentos no Câmpus Aparecida de Goiânia, com 30 (trinta) vagas anuais, no turno noturno e em regime semestral. O referido curso é pertencente ao eixo tecnológico de produção alimentícia e apresenta duração de 6 (seis) semestres.

Da análise das referências bibliográficas do Projeto Pedagógico do referido curso técnico integrado não se extrai nenhuma obra que reconheça as juventudes enquanto categoria social e, portanto, os jovens enquanto sujeito de direitos. Entretanto, ao justificar a oferta do Curso, o PPC defende que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos deve proporcionar:

[...] a formação de cidadãos autônomos, com elevado padrão técnico, científico e profissional, 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. (IFG, 2017d, p. 11).

Nesse sentido, a proposta de educação defendida pelo projeto de curso vai ao encontro da proposta de Educação de Jovens e Adultos que tem em vista a emancipação dos sujeitos. Por isso mesmo, o Projeto Pedagógico do Curso espera do egresso, além de uma atuação profissional sólida e consistente, a capacidade de interação com temáticas referentes à diversidade social, bem como posicionamento crítico em relação ao mundo do trabalho (IFG, 2017d).

O curso está organizado em três eixos: o eixo de formação geral, o eixo de formação profissional e o eixo de formação integrada, este último materializado:

[...] por meio de metodologias, práticas pedagógicas, instrumentos que promovem e possibilitam a flexibilidade e a integração curricular, a politecnicidade, a formação omnilateral, o trabalho como princípio educativo e a dinamicidade à organização curricular, possibilitando maior integração do currículo (IFG, 2017d, p. 22).

Nesse sentido, é por meio desse eixo que se busca a proposta de uma educação integrada, na perspectiva de viabilizar a produção do conhecimento a partir da realidade do sujeito estudante e a sua relação com o mundo do trabalho. Trata-se da “formação de um cidadão participativo na construção de um “novo” projeto de sociedade” (AMORIM, 2018, p. 166).

Em que pese às disciplinas e suas ementas, embora esteja presente a preocupação com a formação integral do educando, tendo como ponto de partida a integração entre a formação geral e profissional e o trabalho como princípio educativo, não foi possível identificar nenhum aprofundamento na categoria juventudes.

3.2.3 Curso Técnico Integrado em Artesanato

A Resolução CONSUP/IFG nº 53, de 06 de outubro de 2014 autoriza o funcionamento do Curso Técnico Integrado em Artesanato no Câmpus Cidade de Goiás. O curso, pertencente ao Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design, oferece 30 (trinta) vagas anuais, sendo estruturado em 04 (quatro) anos e visa:

Propiciar condições para a profissionalização de trabalhadores na atividade artesanal, possibilitando a revitalização de seus conhecimentos adquiridos tradicionalmente de geração em geração, consubstanciando-os em fundamentos teórico-práticos que lhes assegurem a formação de uma sólida base humanista, científica e tecnológica, enfatizando o processo e os produtos originais e identitários (IFG, 2014a, p. 7).

A forma de ingresso e os requisitos de acesso, de maneira geral, são os mesmos defendidos nos documentos institucionais, O curso é ofertado no período noturno e se espera do egresso a formação integral, compreendendo as competências científicas, tecnológicas e políticas inerentes à formação humana e profissional (IFG, 2014a).

A organização curricular do curso prevê a integração entre as disciplinas e entre a teoria e a prática, no intuito de propiciar uma formação mais significativa para os sujeitos envolvidos no processo (IFG, 2014a), de modo que:

Espera-se ressaltar a dignidade do trabalho técnico, por meio do acesso ao conhecimento e formação crítica e reflexiva, formando, nos indivíduos, a consciência para o objeto de estudo inserido em seu contexto histórico-cultural, amparada nos princípios éticos que a profissão exige (IFG, 2014a, p.14).

Percebe-se, portanto, o compromisso sério do projeto de curso com a omnilateralidade, politecnia e formação integral que, conforme discutido anteriormente, delineiam-se como melhor caminho para a Educação de Jovens e Adultos, sobretudo aquela voltada para as juventudes. As ementas das disciplinas e a bibliografia – tanto do projeto pedagógico do curso quanto das disciplinas – não sustentam nenhuma discussão relevante em relação à juventude, muito embora perpassem por temas inteiramente relacionados à realidade do jovem.

Não foi identificado no projeto pedagógico de curso nenhuma reflexão aprofundada sobre as juventudes, embora esteja garantida a necessidade de articulação e problematização de educação e trabalho de maneira conjunta, com vistas à formação integral do sujeito educando envolvido no processo formativo.

3.2.4 Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica

O Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica na modalidade EJA do Câmpus Valparaíso de Goiás teve sua aprovação por meio da Resolução CONSUP/IFG nº 52, de 06 de outubro de 2014. Ofertado no período noturno e com 30 (trinta) vagas semestrais, o curso é distribuído em oito semestres e estruturado com disciplinas da Educação Básica e da Educação Profissional.

A justificativa do Projeto Pedagógico do Curso, além de reconhecer que a EJA trabalha com indivíduos que estão à margem do sistema (IFG, 2014b), ressalta a importância de “minimizar os índices que o Ministério da Educação apontam para a região de Valparaíso de Goiás, onde quase 50% dos jovens não concluem o ensino médio” (IFG, 2014b, p. 6). Está presente, portanto, a preocupação com esse sujeito jovem que abandonou a escola quando na idade regular.

A formação integral, por sua vez, está presente no objetivo geral do curso, reconhecendo ao sujeito da EJA “autonomia técnico-profissional, responsabilidade social e competência ético-política” (IFG, 2014b, p. 11) para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, em consonância, portanto, com os pressupostos da Educação de Jovens e Adultos aqui defendidos. O perfil profissional do egresso traz competências técnico-profissionais relacionadas ao técnico em eletrotécnica. Nada se menciona em relação à formação humana e para as contradições do mundo do trabalho.

Percebe-se ainda que as referências bibliográficas do projeto, bem como as ementas das disciplinas não se debruçam sobre as juventudes e sua especificidade, mesmo reconhecendo a importância da formação desses sujeitos.

3.2.5 Curso Técnico Integrado em Enfermagem

O curso em análise é ofertado em dois Câmpus: Águas Lindas de Goiás e Goiânia Oeste. Ambos Projetos Pedagógicos de Curso serão analisados a seguir.

3.2.5.1 *Câmpus Águas Lindas de Goiás*

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem do Câmpus Águas Lindas de Goiás teve o seu funcionamento homologado pela Resolução CONSUP/IFG nº 14, de 05 de maio de 2017. Ligado ao Eixo Tecnológico de Ambiente e Saúde, o curso se justifica pela “necessidade de elevação da escolaridade, com qualificação técnica de profissionais na área de saúde, e por outro, pela contribuição na transformação de práticas socio-ambientais que valorizem processos de maior cuidado com a saúde” (IFG, 2017e, p.13).

A integração da Educação Básica à Educação Profissional e o desenvolvimento do currículo integrado estão presentes nos objetivos do curso. A organização curricular do curso prevê o trabalho como princípio educativo e a integração curricular como princípios fundantes (IFG, 2017e).

A forma de ingresso é por chamada pública, em atenção ao que já está previsto em outros documentos institucionais, que também norteiam os requisitos dos ingressantes. Anualmente, são oferecidas 60 (sessenta) vagas, distribuídas nos dois semestres letivos.

Espera-se do egresso além de uma compreensão crítica do mundo:

desenvolver conhecimento técnico, científico e humanístico que permita cuidar de indivíduos, famílias, grupos sociais e comunidade, durante todo o processo vital, desenvolvendo atividades de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação, visando à integralidade do ser humano (IFG, 2017e, p.15).

As disciplinas são distribuídas em três eixos: Formação Geral, Formação Profissional e Formação Integrada, esse último com o objetivo de fazer a integração entre os dois primeiros. Está presente, portanto, o currículo integrado como pressuposto da EJA integrada à Educação Profissional, também compreendida como a melhor alternativa ao jovem com vistas à construção de uma sociedade mais justa. No entanto, as referências bibliográficas e as ementas das disciplinas em nada contribuem para a discussão das juventudes.

3.2.5.2 *Câmpus Goiânia Oeste*

A autorização de funcionamento do Curso Técnico Integrado em Enfermagem na Modalidade EJA do Câmpus Goiânia Oeste foi feita por intermédio da Resolução CONSUP/IFG de nº 15, de 15 de outubro de 2015. O referido curso pertence ao Eixo Tecnológico de Ambiente e Saúde e está estruturado em seis semestres.

A elevação de escolaridade com qualificação técnica de profissionais de saúde é a principal justificativa para o curso. No entanto, observe-se que o Projeto Pedagógico do Curso passou por reestruturação. Neste ponto, o documento debruça sobre a EJA enquanto modalidade educativa, bem como da necessidade de “repensar práticas pedagógicas e ação educativa no contexto em que vivemos” (IFG, 2017f, p. 15). Para tanto, alicerçada em Freire, a proposta de reestruturação busca romper com trajetórias didáticas lineares “para atender tanto às especificidades do processo de ensino-aprendizagem destes estudantes quanto às questões relativas ao tempo de duração do curso” (IFG, 2017f, p. 19).

Nesse sentido, com a reestruturação, a proposta curricular passa a contar com a Integração de Disciplinas da Educação Básica, a Disciplina Temática e o Projeto Integrador, numa perspectiva de consolidação do currículo integrado e da interdisciplinaridade ou ainda, conforme definido no documento:

[...] buscou-se na reformulação do presente projeto, a organização curricular flexível, por disciplinas e, também, por componentes curriculares, por projetos e núcleos temáticos, compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem e a adequação e coerência do curso com o estabelecido pelas normativas do IFG (IFG, 2017f, p. 24).

Percebe-se, portanto, nessa reestruturação, grande comprometimento com o currículo integrado, reconhecendo-o como pressuposto da EJA integrada. Em razão disso, o projeto pedagógico do curso compreende o sujeito enquanto um ser humano integral ao estabelecer enquanto objetivo do curso

[...] formar profissionais-cidadãos, qualificados a atuar e intervir no mundo do trabalho, desenvolvendo atividades em diferentes cenários de cuidado da equipe de Enfermagem, com ênfase na promoção da saúde, na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e justa social e economicamente (IFG, 2017f, p. 24).

Está presente, portanto, a necessidade do currículo integrado e do trabalho como princípio educativo para o desenvolvimento da EJA integrada com vistas à transformação social, em consonância com Ramos (2008, 2010), Moll (2010), Castro (2011) e Agudo et al. (2017), abordado anteriormente no presente trabalho.

Os requisitos e as condições de acesso e forma de ingresso ao curso são os mesmos definidos na política institucional de forma geral. Por sua vez, o perfil profissional do egresso prevê a “autonomia intelectual e o pensamento crítico na perspectiva de compreender as demandas do mundo atual e promover mudanças quando necessárias ao estabelecimento do

bem-estar econômico, social, ambiental e emocional do indivíduo e da sociedade” (IFG, 2017f, p. 31), bem como o desenvolvimento técnico, científico e humanístico, restando evidente o comprometimento do curso com a formação integral do sujeito.

A Matriz Curricular é estruturada nos Eixos de Formação Geral, Profissional e Integrada, de modo que o projeto pedagógico de curso traz alternativas de integração curricular, qual seja a disciplina temática e o projeto integrador.

As referências bibliográficas, embora tragam importantes obras acerca da integração curricular e a concepção de EJA integrada, não debruçam sobre a concepção de juventudes para esta modalidade. Também não o fazem as disciplinas e suas ementas.

3.2.6 Curso Técnico Integrado em Informática para Internet

Com a oferta homologada pela Resolução CONSUP/IFG de nº 14, de 05 de maio de 2017, o Curso Técnico Integrado em Informática para Internet na Modalidade EJA é ofertado pelo Departamento de Áreas Acadêmicas IV do Câmpus Goiânia no Eixo Tecnológico de Informação e Comunicação, ofertando 30 (trinta) vagas, em regime semestral e com funcionamento no turno noturno.

A promoção da formação integrada para o exercício profissional junto à internet está presente na justificativa do curso (IFG, 2017g), que tem como objetivo “formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio, competentes técnica e politicamente, que reconheçam e apropriem-se de compromissos sociais e de trabalho” (IFG, 2017g, p. 15). A formação crítica e a relação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia e as demandas do mundo do trabalho também se fazem presentes no texto.

Os requisitos e formas de ingresso são os mesmos institucionalmente definidos. Além da formação profissional inerente ao Técnico em Informática para Internet, o perfil profissional do egresso preocupa-se com a formação de “cidadãos capazes de compreender a realidade social, política e cultural com vistas à ação participativa nos processos de transformação sócio-históricos” (IFG, 2017g, p.17).

Em que pese à organização curricular,

A proposta pedagógica do curso está organizada por três eixos: Eixo de Formação Geral, Eixo de Formação Profissional e Eixo de Formação Integrada os quais favorecem a prática da interdisciplinaridade, apontando para o reconhecimento da necessidade de uma Educação Profissional e Tecnológica integradora de conhecimentos científicos e experiências e saberes advindos do mundo do trabalho, e

possibilitando, assim, a construção do pensamento tecnológico crítico e a capacidade de intervir em situações concretas (IFG, 2017g, p.19).

Adiante, a concepção de homem como ser histórico e social, o trabalho como princípio educativo e a concepção do currículo integrado são levantados como princípios norteadores da organização curricular (IFG, 2017g), corroborando com a concepção institucional de Educação de Jovens e Adultos, bem como com o que prelecionam Ramos (2008, 2010), Moll (2010), Castro (2011) e Agudo et al. (2017) e outros autores cujo pensamento incorporam o presente trabalho.

Embora presente a discussão referente ao currículo integrado, tendo em vista a importância da integração curricular e o trabalho como princípio educativo para a formação das juventudes, observou-se que as referências bibliográficas e as ementas dos cursos não aprofundam nas discussões acerca da categoria.

3.2.7 Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática

Aprovado por meio da Resolução CONSUP/IFG nº 28, de 20 de setembro de 2010, o Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática teve o seu Projeto Pedagógico de Curso revisto e reestruturado, sendo tal reformulação aprovada por meio da Resolução CONSUP/IFG nº 07, de 19 de março de 2018 e, por isso, configura-se objeto de estudo do presente trabalho.

O curso é ofertado no Câmpus Luziânia, em regime semestral e com duração de 06 (seis) semestres, sendo pertencente ao Eixo Tecnológico de Informação e Comunicação e com requisitos e forma de ingressos de acordo com as políticas institucionais.

A reestruturação baseou-se na organização curricular, de modo a diminuir o tempo para a formação profissional integrada – passando a ser de três anos. Assim sendo, a matriz curricular está estruturada em três eixos: Eixo de Formação Geral, Eixo de Formação Profissional e Eixo de Formação Integrada (IFG, 2018b). Nesse sentido, o currículo integrado é valorizado com vistas à formação integral do estudante. Para tanto, o projeto concebe a figura de disciplinas integradoras que visam aliar teoria e prática, formação geral e formação profissional, considerando-se ainda a realidade e as vivências dos estudantes (IFG, 2018b).

Nesse sentido, a proposta posta pelo PPC reestruturado coaduna com a proposta pedagógica institucional, bem como com a proposta de EJA que melhor atende aos anseios das juventudes. Entretanto, o PPC, embora atualizado, não reconhece a devida importância às

discussões inerentes às juventudes. Não foi identificado nas referências bibliográficas e nas ementas das disciplinas qualquer alusão à matéria (IFG, 2018b).

3.2.8 Curso Técnico Integrado em Modelagem do Vestuário

Em funcionamento no Câmpus Aparecida de Goiânia, a oferta do Curso Técnico Integrado em Modelagem do Vestuário foi homologada pela Resolução CONSUP/IFG de nº 14, de 05 de maio de 2017. O curso é pertencente ao Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design, funcionando no período noturno e com oferta de 30 (trinta) vagas em regime semestral e duração de 6 (seis) semestres.

A proposta pedagógica constante no PPC contempla a integração curricular, recorrendo à disciplinas temáticas e projetos integradores para a sua materialidade (IFG, 2017h) e ainda aponta como forma de integração de diferentes conhecimentos e das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura “a realização dos estágios, projetos de ensino, pesquisa e extensão, voltados para os objetos de estudo construídos durante todo o processo, dentro e fora do espaço formal da instituição educativa” (IFG, 2017h, p. 15).

O PPC deixa claro que a integração curricular e o trabalho como princípio educativo são fundamentais para o alcance das funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA (BRASIL, 2000). Além de contribuir com processos e produtos na área da moda, o objetivo do curso contempla “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (IFG, 2017h, p. 16), sendo a formação integrada um dos pressupostos para tanto.

É nesse sentido que a proposta pedagógica do curso traz como princípios a formação integrada e o trabalho como princípio educativo, reconhecendo a necessidade de uma “educação crítica e, portanto, mais humanizadora, articulada ao mundo do trabalho” (IFG, 2017h, p.18). Em razão disso, espera-se do egresso, além das competências técnicas específicas referentes ao curso, o desenvolvimento de capacidade crítica em relação ao mundo do trabalho, com vistas ao alcance – ou busca – da justiça social (IFG, 2017h).

A discussão referente ao currículo integrado enriquece o PPC que, de maneira propositiva, apresenta a disciplina temática e o projeto integrador como práticas pedagógicas de integração, defendendo, portanto, a sua viabilidade. Entretanto, nenhuma discussão é feita em relação à juventude ao longo do documento, o que se estende às referências bibliográficas e às ementas das disciplinas.

3.2.9 Curso Técnico Integrado em Refrigeração e Climatização

Autorizado pela Resolução CONSUP/IFG nº 15, de 15 de outubro de 2015, o Curso Técnico Integrado em Refrigeração e Climatização na Modalidade EJA, pertencente ao Eixo Tecnológico de Controle e Processos Industriais funciona no Câmpus Senador Canedo, no período noturno, com duração de 6 (seis) semestres e oferta de 60 (sessenta) vagas anuais, sendo 30 (trinta) para cada semestre letivo.

Da análise do PPC, se extrai que:

A prioridade de oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio no atual contexto tem como objetivos: ampliar a atuação institucional no atendimento da educação básica de qualidade, pública e gratuita; proporcionar uma formação integral com a articulação do conhecimento com a prática social, as relações de trabalho e os processos científicos e tecnológicos; contextualizar a educação profissional ao mundo do trabalho e às transformações históricas, sociais, técnico-científicas, artísticas e culturais abordadas pelas áreas do conhecimento na educação básica; integrar a teoria com a prática no domínio das técnicas de produção nas áreas de formação profissional dos cursos; formar técnicos de nível médio com capacidade de intervenção qualificada no trabalho e na vida pública (IFG, 2017i, p. 5).

É perceptível, portanto, o compromisso de referido curso com a formação integrada e com o trabalho como princípio educativo. Adiante, o documento concebe a formação humana integral proporcionada por meio da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio como “o que há de mais efetivo na história da educação brasileira” (IFG, 2017i, p. 5), em que pese à formação escolar das juventudes. Corroborar-se aqui que as juventudes carecem de uma educação que se alie ao mundo do trabalho, tendo como norte a construção de uma sociedade mais justa.

Em decorrência disso, o objetivo do curso é definido como “Pautar na formação humana integral dos discentes, fundamentada na concepção freiriana de educação integral, a qual visa abarcar, na práxis pedagógica, as várias dimensões que compõem o sujeito, ou seja, contemplando a formação humana na perspectiva da emancipação e autonomia” (IFG, 2017i, p. 13). De maneira inovadora, o PPC traz para o texto, enquanto objetivo, uma concepção de educação com vistas à emancipação do sujeito (FREIRE, 1987).

Nesse contexto, o perfil profissional do egresso contempla o conhecimento de técnicas e habilidades específicas ao técnico em refrigeração e climatização, bem como competências relacionadas à formação humana, que viabilizam uma leitura crítica do mundo e das relações sociais que rodeiam o sujeito estudante da EJA (IFG, 2017i).

A Organização curricular do curso contempla o “Eixo de Formação Geral, o qual agrega as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e seus códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza” (IFG, 2017i, p.21), bem como o “o Eixo de Formação Profissional, o qual agrega disciplinas que tratam de conhecimentos e habilidades próprias da educação técnica” (IFG, 2017i, p. 21). Além disso, o PPC propõe ainda o Eixo de Formação Integrada, que:

[...] pauta-se no planejamento de metodologias e práticas pedagógicas que promovam e possibilitem a flexibilidade e a integração curricular. Integrar a politecnia com a formação omnilateral, concebendo o trabalho como princípio educativo, promove a dinamicidade curricular, oportunizando ao alunato uma formação completa e integral (IFG, 2017i, p. 22).

Como possibilidade de integração, o PPC traz o desenvolvimento de visitas técnicas, projetos de ensino, pesquisa e atividades complementares, além da realização de Projetos Integradores de Refrigeração e Climatização (IFG, 2017i), que consistem em ações teórico-práticas que possibilitam “exercitem o diálogo entre teoria, criação, planejamento, gestão, ação, avaliação, tidos como campos de conhecimento e aprendizagem, por meio da construção e execução de projetos de intervenção e/ou de aplicação de natureza inter e transdisciplinar” (IFG, 2017i, p. 23).

O documento representa um avanço significativo na concepção de educação institucional, até mesmo porque dedica várias páginas a propostas metodológicas que viabilizem a integração curricular como está proposta. Entretanto, é preciso destacar a ausência de reflexões acerca da categoria juventudes ao longo do texto, não sendo possível identificar, também, a presença de obras e autores que discutam a temática nas referências bibliográficas do projeto e nas ementas das disciplinas.

3.2.10 Considerações Gerais sobre os Projetos Pedagógicos de Curso

Nos termos do Estatuto da Juventude, as políticas públicas que tenham como foco os jovens devem ser concebidas à luz do que está previsto em seus princípios e diretrizes. É importante, portanto, que a categoria juventudes seja discutida e compreendida pela sociedade, a começar do próprio jovem. Esquivar-se disso, além de contribuir para o processo de estigmatização das juventudes, implica numa escola pouco interessante ao jovem (DAYRELL, 2007) e que, sistematicamente, pode levar ao processo de evasão escolar.

Desse modo, as propostas educacionais, ao ter o jovem na sala de aula, mas não dialogar com ele na perspectiva de considerá-lo sujeito de direitos, ao invés de atender à função reparadora da EJA (BRASIL, 2000), podem contribuir para, reiteradamente, tolher o seu direito à educação.

Simões Severo (2014) ao analisar o longo período de discussão e construção do Estatuto da Juventude indica a ocorrência de embates políticos e sociais que protelaram a finalização do documento normativo, reconhecendo a conquista histórica que foi a sua instituição. Nesse sentido, silenciar em relação ao Estatuto da Juventude é minimizar a luta histórica dos atores sociais envolvidos nesse processo, bem como deixar de reconhecer a diversidade de sujeitos que são contemplados pelo documento.

Assim sendo, os Projetos Pedagógicos de Curso aqui analisados, mesmo datados após a publicação do Estatuto da Juventude, não se fundamentam nesse documento. Do ponto de vista político, acredita-se que se a construção desses documentos fosse alicerçada, também, em referido estatuto, muito se contribuiria para a consolidação da política nacional de juventude, pois o jovem estaria representado nesse contexto de educação.

Entretanto, há que se reconhecer a contribuição que essas propostas trazem para a realidade juvenil. Embora não exposto no texto do documento, os conceitos defendidos nos projetos pedagógicos de curso referentes à educação, trabalho e emancipação coadunam com os princípios e direitos garantidos no Estatuto da Juventude.

Ao conceber uma proposta de Educação de Jovens e Adultos que propicie a formação humana e o acesso ao mundo do trabalho, com vistas à emancipação dos sujeitos e a transformação social, os PPCs sinalizam certa aproximação aos princípios e direitos estampados pelo Estatuto da Juventude.

Pensar o trabalho enquanto princípio educativo e o currículo integrado, portanto, é um caminho para a garantia de direitos previstos no Estatuto. Isso porque podem ser compreendidas como estratégias pedagógicas de resistência ao plano imperialista (NOSELLA, 2012). São concepções pedagógicas que atuam, portanto, no campo da contra-hegemonia.

Dessa maneira, a proposta educacional defendida pelos PPCs na modalidade EJA aqui analisados representam uma contribuição às políticas para as juventudes prevista pelo Estatuto da Juventude, ao defender avanços significativos no campo da educação, do trabalho, da profissionalização que contemplariam os jovens estudantes matriculados nesses cursos. Isso tudo por um viés da emancipação desses sujeitos, de acordo com a pedagogia freiriana.

Em todo caso, é importante verificar, na prática, se o curso consegue garantir ao jovem os direitos previstos no Estatuto da Juventude. Nesse sentido, será analisado adiante o Curso

Técnico Integrado em Artesanato do Câmpus Cidade de Goiás. Para tanto, foram realizadas entrevistas com alguns estudantes jovens do curso, a fim de apurar a existência de condições para a consolidação dos direitos dos jovens previstos em referido Estatuto.

3.3 Diálogos com os Estudantes: O Curso Técnico Integrado em Artesanato e sua relação com o Estatuto da Juventude

Uma vez identificado que os projetos de cursos não se dedicam à discussão das juventudes enquanto categoria social e não utilizam o Estatuto da Juventude como um aporte teórico, fez-se necessário investigar, na prática, se existe a correlação do curso com os conteúdos estampados em referido documento normativo.

Para tanto, foi realizado um estudo de caso com o intuito de aprofundar no estudo e análise acerca do tratamento de temáticas como Educação, Trabalho, Juventudes e Emancipação, sobretudo com os estudantes jovens do Curso Técnico Integrado em Artesanato, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do IFG – Câmpus Cidade de Goiás.

A escolha desse curso se dá pela proximidade dos estudantes com o pesquisador, já que se encontram geograficamente na mesma localidade. Além disso, um dos intuitos do mestrado profissional é viabilizar a melhoria da realidade do trabalho daqueles envolvidos no processo de formação, já que, para Ostermann e Rezende “um MP que tenha acrescentado a capacidade de seu titulado de interferir positivamente no ambiente profissional será um sucesso” (2009, p. 69).

Nesse sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 05 (cinco) estudantes do Curso Técnico Integrado em Artesanato, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do IFG – Câmpus Cidade de Goiás. Essa quantidade de estudantes representa uma amostra de um terço da totalidade de jovens e adultos matriculados em referido curso no câmpus. Em relação aos sujeitos jovens, a amostra representa cerca de 71% (setenta e um por cento) dos estudantes matriculados no ano letivo de 2019.

Por essa via, as entrevistas, além de coletar informações sobre a trajetória pessoal dos estudantes – acerca da interrupção dos estudos, interesse pela área profissional, contato com as disciplinas do curso –, coletaram informações referentes às concepções de Educação, Trabalho e Emancipação associadas às temáticas das juventudes que, por ventura, aconteçam no cotidiano escolar, para além do que está definido nos documentos institucionais.

Foram entrevistados jovens regularmente matriculados nos diversos períodos do curso. Os estudantes entrevistados eram dos sexos masculino e feminino com a faixa etária entre 22 e

29 anos – jovens, portanto, à luz do Estatuto da Juventude. O contato com os estudantes a serem entrevistados foi feito de maneira aleatória. As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro de 2018 e maio de 2019.

A realização das entrevistas foi submetida para análise e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFG. Todos os entrevistados autorizaram a realização da entrevista por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em atendimento às recomendações éticas e legais vigentes. Com o intuito de garantir o sigilo dos entrevistados, na ocasião da análise dos dados eles serão denominados de Estudante 01 a Estudante 05.

As entrevistas foram estruturadas em cinco eixos, a saber: Eixo 1 – Trajetória pessoal e profissional; Eixo 2 – Concepções sobre o Estatuto da Juventude; Eixo 3 – Concepções sobre Juventudes e Educação; Eixo 4 – Concepções sobre Juventudes e Trabalho; e Eixo 5 – Concepções sobre Juventudes e Emancipação. Essa organização foi definida pelo roteiro da entrevista semiestruturada, também aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFG.

Portanto, a análise dos dados obedecerá, também, à estruturação do roteiro de entrevistas.

3.3.1 Trajetória pessoal e profissional

Nesta etapa inicial da pesquisa, os participantes foram questionados sobre sua trajetória de vida: o motivo da interrupção dos estudos; a existência de experiência com a área profissional do Artesanato, bem como os motivos que os levaram a escolher o referido curso para a conclusão dos estudos. A partir daí, questionou-se também como foi o contato do participante com o curso e se as disciplinas do núcleo básico e profissional atendem às suas expectativas pessoais.

Dentre os motivos apresentados para a descontinuidade dos estudos na idade certa, a gravidez precoce foi o mais comum entre os entrevistados. Três estudantes apresentaram esse motivo para a interrupção dos estudos. Nesse sentido, é apresentado como motivo “Porque eu engravidei, tive um filho com 15 anos aí eu parei e agora eu retornei... só por isso” (ESTUDANTE 02) e ainda “eu engravidei com 17 anos, aí a partir do momento que eu descobri que eu estava grávida, nunca mais eu voltei na escola” (ESTUDANTE 03).

Além disso, a preocupação com o trabalho também foi um motivo preponderante para a interrupção dos estudos, conforme apontado:

Eu parei de estudar porque eu casei muito nova, né e tive minha filha né, com 17 anos eu tive a minha filha aí, por causa disso eu parei e por causa do trabalho também, algumas vezes que eu já parei, eu já voltei só porque eu não conclui em outra escola... voltava e parava... fiz uns 6 meses, 3 meses e parava. (ESTUDANTE 01)

Parei de estudar porque estava trabalhando na época, né... eu morava lá em Goiânia e o trabalho estava prejudicando um pouco nos estudos... mas assim, eu nunca desisti... eu sempre todo ano eu matriculava... ia algumas semanas e parava... (ESTUDANTE 05).

Nesses casos em que o trabalho é um dos motivos para o abandono da escola, é perceptível o interesse do jovem em retornar aos estudos. Compreende-se que a educação e o trabalho não são oposições para o jovem, mas que são complementares. Entende-se que as juventudes reconhecem a importância da educação para o acesso a empregos com melhores remunerações. Nesse sentido tem-se o desejo de não abandonar os estudos, mas nem sempre as condições materiais proporcionam a satisfação desse propósito. É o que Dayrell defende ao afirmar que:

As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Em relação à escolha pelo curso Técnico Integrado em Artesanato na modalidade EJA o que restou das entrevistas é que o retorno aos estudos, na maioria das vezes, é em decorrência do desejo pela conclusão do Ensino Médio. A Educação Profissional, segundo os sujeitos entrevistados, não era o preponderante para o retorno aos estudos, conforme observado em alguns trechos, a saber:

[...] artesanato eu não tenho experiência não, agora que eu tô conhecendo o artesanato e pra mim mais futuramente conseguir fazer uma faculdade ou fazer concurso (ESTUDANTE 01).

[...] só pra terminar mesmo... porque eu não tenho nada a ver com o artesanato. É legal algumas coisas, outras nem tem nada a ver comigo (ESTUDANTE 02).

[...] quando eu fiquei sabendo que tinha o EJA com integrado em artesanato no IFG que antes tava lá no Quartel do XX eu preferi fazer lá, não pelo técnico, mas eu sabia que o técnico era obrigatório junto aí então eu peguei e resolvi fazer mais pelo certificado do Ensino Médio mesmo (ESTUDANTE 04).

Os estudantes veem na EJA, portanto, uma possibilidade de reparação da perda educacional que tiveram ao interromper os estudos. Mesmo não sendo o fator preponderante de retorno aos estudos, os entrevistados apontam que a formação profissional é importante:

[...] eu acho interessante. muito conhecimento que eu *tô* tendo, coisa que eu não tinha que a gente via, mas não tinha um conhecimento por traz, como era feito, as técnicas de usar (ESTUDANTE 01).

[...] eu gostei muito do curso de artesanato, porque eu descobri que eu sei desenhar e que eu desenho até bem e então assim, foi muito bom... eu sempre gostei, sempre tive ligação com o artesanato... bordado fazer pulseirinha, essas coisas, crochê... eu sempre mexi com isso... então pra mim foi bom... eu gostei bastante (ESTUDANTE 03).

[...] o curso ele é muito bom o técnico, então ele dá várias capacidades, não só pra gente formar, mas fazer, produzir peças, não é só isso... porque tem outras formas dentro dele também que a gente pode aprender, tipo eu gostei muito de desenvolver projetos, tem a questão do portfólio que a gente tá aprendendo, né... (ESTUDANTE 04).

[...] tudo que a gente aprendeu lá... eu vi que eu posso aplicar no meu profissional, né... e isso vai ajudar muito... eu *tô* gostando do curso... tá acrescentando muito pra mim (ESTUDANTE 05).

Entretanto, em alguns trechos das entrevistas, os estudantes trazem crítica à modalidade integrada. Estudante 03 reclama de falta de professores em determinadas disciplinas. Estudante 04 afirma que os professores são ótimos, mas alerta que os conteúdos repassados – das disciplinas do núcleo comum – são somente os básicos e que isso pode ser um fator negativo quando estiverem diante de processos de seleção¹³: “a gente está vendo o básico do básico e eu acredito que no ENEM ou no vestibular as coisas vão ser bem mais aprofundadas” (ESTUDANTE 04).

Em geral, os estudantes entrevistados gostam do curso e acreditam que as disciplinas trabalhadas atendem à proposta do curso e às suas expectativas pessoais em relação a ele, principalmente no que tange à Educação Profissional. Estudante 01, por exemplo, afirma que “até pensei em parar, depois eu peguei e voltei fiquei com medo de arrepende... nossa já fiz um ano e pouco, falei não, vou voltar e vou terminar porque é experiência a mais que você vai ter futuramente pro currículo”. Essa preocupação com o currículo e o anseio de que a conclusão do curso pode representar melhores possibilidades profissionais está presente no discurso de todos os estudantes entrevistados.

Em linhas gerais, o perfil do jovem estudante da EJA do Curso de Artesanato é de pessoas que tiveram que interromper seus estudos no passado para resolver outras situações que emergiram em sua trajetória de vida, mas que agora estão dispostas a sanar o prejuízo, sobretudo para alcançar melhores possibilidades profissionais.

¹³ Neste ponto, cabe a reflexão se a EJA, nos moldes em que está formatada não representaria apenas mais um aligeiramento do processo educativo, com vistas à escolarização dos sujeitos, o que já ocorreu em diversos períodos históricos, conforme demonstrado em tópicos anteriores do presente trabalho. Em todo caso, acredita-se que não seja esse o intuito presente nos projetos pedagógicos dos cursos analisados.

3.3.2 Percepções sobre o Estatuto da Juventude

Neste ponto da entrevista se procurou identificar o conhecimento dos estudantes acerca da existência do Estatuto da Juventude e se ele, de alguma maneira, já foi abordado no cotidiano escolar dos estudantes junto ao IFG.

Identificou-se que alguns participantes fizeram confusão do Estatuto da Juventude com o Estatuto da Criança e do Adolescente, como é o caso de Estudante 03, que afirma que “eu li... minha filha trouxe uma cartilha da escola com os direitos e deveres do adolescente... da criança e do adolescente”. Outras vezes, os estudantes confundiram a referência ao Estatuto com direitos do corpo discente, institucionalizados em forma de regulamento, pela Reitoria: “aqui como estudante não... até porque ninguém nunca falou isso aqui pra nós... o que nós fica sabendo é o pessoal do Grêmio que passa ou alguém da Coordenação vem e fala é direito de vocês, mas aqui como estudante não” (ESTUDANTE 04).

Para todos os entrevistados, a temática do Estatuto da Juventude e dos direitos inerentes aos jovens não está clara e não é abordada ao longo das disciplinas do curso. Chegam a afirmar que já tiveram contato com a temática em outras escolas e espaços (ESTUDANTE 01 e ESTUDANTE 05), mas que no IFG isso não é abordado.

3.3.3 Percepções sobre Juventudes e Educação

Neste ponto da pesquisa, buscou-se identificar se as disciplinas do curso conceberam a educação enquanto um direito das juventudes e se, aliado a isso, os sujeitos entrevistados identificavam alguma interferência da educação na vida dos jovens.

Todos os entrevistados reconhecem que no curso há a associação da ideia da educação enquanto um direito. Paralelamente, reconhecem a importância do processo educativo para a alteração da sua trajetória de vida. Atribuem à educação uma possibilidade de mudar o futuro (ESTUDANTE 01), chegando a estabelecer que “a gente sem estudo não é nada” (ESTUDANTE 02).

Em alguns relatos foi possível identificar preconceitos sofridos pelos entrevistados (ESTUDANTE 03 e ESTUDANTE 04) por não terem concluído os estudos em idade regular conforme relatado:

[...] por experiência própria porque eu trabalhava de diarista e o que acontece, muitas vezes eu sofri. Eu fui humilhada nas casas que limpava justamente por eu estar ali

trabalhando de diarista e o fato de eu estar ali era simplesmente o fato de eu não ter terminado os meus estudos (ESTUDANTE 03).
 Infelizmente, na nossa sociedade tem isso: ah, fulana tá trabalhando assim por quê? já liga logo: ah... não tem estudo... entendeu? ninguém dá crédito nenhum pra uma pessoa assim (ESTUDANTE 04).

Nesse ponto, fica perceptível a importância da educação para além do acesso ao emprego com melhores salários. A educação se faz importante para o reconhecimento do sujeito jovem enquanto pessoa. Estaria, portanto, ligado à esfera da dignidade humana, enquanto direito social responsável por garantir cidadania aos sujeitos (CURY, 2016). Acredita-se que, por esse motivo, identificou-se, também, arrependimento entre os entrevistados em decorrência da interrupção dos estudos, ao relatar que “perdi muitos anos aí parado... hoje eu vejo [que] já podia estar fazendo faculdade, né... aí achei: não, vou só trabalhar. Eu vi que foi perda de tempo isso. Agora tô só estudando!” (ESTUDANTE 05).

Fato é que o direito à educação é tido pelos jovens estudantes como fundamental à dignidade humana. É um direito que permite que se alcance outros direitos (CURY, 2016) e, por isso, afirmam que:

É frustrante você ter que passar alguma informação, preencher algum currículo ou documento e ter que colocar lá [...] qual o grau de escolaridade e você não tem essa opção lá porque ou é fundamental completo ou é médio completo e incompleto e superior. Então se você tem o médio incompleto, você é analfabeto porque quem tem o fundamental é considerado analfabeto. Então isso é muito frustrante (ESTUDANTE 03).

Nesse sentido, é possível afirmar que os estudantes, além de compreenderem a educação enquanto um direito dos jovens, vivenciaram a privação desse direito, em decorrência de diversos motivos que a sua trajetória pessoal lhe impôs. Talvez, por isso, atribuam tanta importância à educação nessa fase da vida.

É de se observar, também, que as narrativas dos estudantes associam a educação ao trabalho. Para eles, a educação é importante para proporcionar acesso ao trabalho. Nesse ponto, educação e trabalho seriam complementares.

3.3.4 Percepções sobre Juventudes e Trabalho

Nesta etapa da entrevista, o que se buscou foi identificar eventual relação das disciplinas estudadas no curso com o Trabalho, enquanto direito das juventudes, procurando identificar se ele estaria presente nas discussões do curso, bem como da importância atribuída a ele na vida de um jovem.

Todos os entrevistados reconhecem que o Trabalho é uma temática discutida no curso. Relatam que o próprio curso oportuniza para que os estudantes produzam materiais para serem comercializados em feiras (ESTUDANTE 02 e ESTUDANTE 03). Para Estudante 04, o curso, consegue contemplar a todos os estudantes no processo produtivo, pois “abrange muitas áreas” (ESTUDANTE 04). Afirmam ainda que:

A gente tem mil e uma oportunidades, porque nosso curso abrange muitas áreas. A gente pode optar desde ser professor de artes, ou de letras ou de técnico ou trabalhar no museu, no artesanato, [...] por trás de tudo na organização olhando tudo *daonde* que sai o que produz *daonde* vem... tudo! Então, assim, abrange muita, muita coisa! (ESTUDANTE 03).

Podemos montar portfólio pra outras pessoas. [...] a gente pode ficar encarregado num artesanato ou numa cooperativa também. [...] na parte administrativa, fazendo reconhecimento da produção de onde ela veio. Porque [...] eu não produzo, mas eu sei a técnica que foi produzida... eu olho uma peça e hoje eu sei identificar a técnica que ela foi usada pra ser desenvolvida (ESTUDANTE 04).

É possível extrair disso que os estudantes se veem exercendo diferentes papéis no mundo do trabalho, mesmo estudando no mesmo curso. Por isso, é possível afirmar que a proposta educacional vigente no curso não é meramente tecnicista (SAVIANI, 2013), já que permite ao estudante vislumbrar outros itinerários que não o único e exclusivo relacionado aos saberes técnicos compartilhados no processo formativo.

O Trabalho é importante. Aprendem as técnicas e as compreendem, mas podem se posicionar em relação ao mundo do trabalho, transitando por ele, de acordo com as habilidades e potencialidades de cada um.

É possível identificar, portanto, que o trabalho é encarado como um princípio educativo (RAMOS, 2010) e não como um fim do processo educativo. A proposta vai para além de ensinar um labor ao jovem, mas que ele compreenda as dimensões do trabalho para se posicionar no mundo enquanto protagonista de sua realidade.

Nesse sentido, o Trabalho é reconhecido por todos os entrevistados como importante na vida dos jovens. No Brasil, a moratória em relação ao trabalho é curta (DAYRELL, 2007). Por isso, alguns entrevistados apresentam arrependimento de terem iniciado, muito cedo, a sua vida profissional e, chegam a defender um caminho diferente para seus filhos:

[...] dar prioridade pros meus filhos mais pro estudo mesmo. [...] Eu vou ensinar eles a dar valor em tudo, porque eu mais meu esposo a gente trabalha pra pôr as coisas dentro de casa, então desde cedo eles aprendem, mas [...] eu vou deixar eles mais pra dar prioridade pros estudos (ESTUDANTE 04).

Mais uma vez, reconhecem a ligação entre Trabalho e Educação e chegam a admitir que “os estudos são mais importantes” (ESTUDANTE 05). Entende-se que isso se deve ao fato de acreditarem que, por meio do estudo, seria possível alcançar melhores condições de trabalho, inclusive melhor remunerado. Ao reconhecer a necessidade do trabalho, os entrevistados reafirmam, em seus discursos, a importância da educação nesse processo.

3.3.5 Percepções sobre Juventudes e Emancipação

Neste último eixo da entrevista, buscou-se identificar se foi trabalhado com os estudantes o conceito de Emancipação ao longo do curso, bem como a compreensão deles acerca do tema e ainda, se o curso poderia contribuir para a emancipação desses sujeitos.

Inicialmente, foi identificada grande confusão em relação ao termo Emancipação. Alguns, afirmaram não conhecê-lo (ESTUDANTE 01 e ESTUDANTE 02). Outros confundiram o termo com o instituto do Direito Civil¹⁴ (ESTUDANTE 03, ESTUDANTE 04 e ESTUDANTE 05). Fato é que somente após algumas explicações realizadas pelo entrevistador é que a entrevista pôde caminhar.

A partir daí, relatam algumas ocasiões que identificam como melhoria de vida em decorrência do curso, seja no caminho da autonomia financeira e econômica (ESTUDANTE 03), seja para se posicionar no mundo, conforme relatado:

A gente está se descobrindo aqui. Tem colega que chegou aqui com muita dificuldade... que tinha dificuldade até mesmo pra dialogar com os colegas. É daqui pro mundo, mesmo. É daqui e ninguém segura mais. Tem gente aí com tanto [...] dom que está sendo aprimorado [...] e a gente fica bem à vontade pra fazer da nossa forma... pra criar do nosso jeito (ESTUDANTE 04).

Diante disso, é possível acreditar que o processo educativo é dotado de sentido (FREIRE, 1987) para os entrevistados. Não recai apenas na transmissão de conhecimentos, mas na possibilidade de explorar suas potencialidades, numa perspectiva de omnilateralidade. Para os estudantes, a emancipação, mesmo não tendo familiaridade com o termo, está na possibilidade de escolher seus caminhos. Nesse sentido, reconhecem como importante a abertura que possuem para questionar o próprio processo educativo (ESTUDANTE 03 e

¹⁴ Segundo o Art. 5º, I do Código Civil, a emancipação é um instrumento pelo qual os pais concedem, mediante instrumento público, a maioria civil para os filhos, antes de completados os dezoito anos.

ESTUDANTE 04), chegando a relatar que “aqui é bom [...] porque ninguém é obrigado a nada” (ESTUDANTE 02).

Os estudantes se veem enquanto protagonistas do processo educativo e, diante disso, se veem motivados a assumirem papel de protagonistas, também, de suas próprias histórias. Para tanto, reconhecem o papel da educação para essa formação emancipatória (ESTUDANTE 02, ESTUDANTE 03 e ESTUDANTE 04), além de associar à concepção do Trabalho, pois o curso ensina “a pessoa a produzir o seu próprio trabalho” (ESTUDANTE 05).

3.3.6 Considerações Gerais sobre os Diálogos com os Estudantes

As entrevistas identificaram que a hipótese levantada na presente pesquisa se consolidou. Além de não ser possível identificar a referência ao Estatuto da Juventude nos documentos institucionais relativos aos Cursos Técnicos Integrados na modalidade EJA, não se identificou, entre os estudantes, uma abordagem significativa em relação ao Estatuto. Ao contrário disso, o que se reconheceu foi certo desconhecimento em relação ao documento.

Repete-se, na prática, aquilo que foi identificado em relação aos documentos institucionais. Os estudantes tem uma formação técnica e humana norteadas pelo currículo integrado e pelo trabalho como princípio educativo. No entanto, não associam essas concepções ao Estatuto da Juventude. Ao não fazê-lo, deixam de conhecer a importância do documento e do processo histórico de sua concepção. É nesse documento que está contida uma série de direitos atinentes às juventudes. O fato de os jovens não o conhecerem soa, no mínimo, como preocupante.

Sabe-se que o Estatuto da Juventude é resultado de uma luta histórica. Não dar efetividade para os direitos e garantias nele previstos é ignorar esse processo histórico de constituição dos direitos desses sujeitos. Conforme pode ser observado em capítulos anteriores, ignorar os direitos de determinadas categorias sociais não é condizente com os princípios institucionais do IFG.

Em todo caso, mesmo com o desconhecimento em relação ao Estatuto da Juventude em si, as concepções de Educação, Trabalho e Emancipação trazidas pelos sujeitos jovens entrevistados são condizentes com os princípios, diretrizes e direitos garantidos pelo Estatuto. Mas isso não é o suficiente para a efetivação desse documento. É preciso que se fale dele. É preciso que o conheça e que se faça ser conhecido. É preciso que os documentos institucionais se fundamentem nele para pensar e conceber cursos que atendam a modalidade EJA.

Identifica-se, portanto, que um caminho deve ser percorrido para a efetivação do Estatuto da Juventude por meio de políticas voltadas para os jovens que o reconheçam enquanto importante documento normativo acerca da matéria. Adiante, uma vez realizada a pesquisa, propõe-se o desenvolvimento de um Produto Educacional que contribua para a consolidação do Estatuto da Juventude enquanto documento norteador de políticas públicas na área da educação voltadas para as juventudes.

3.4 Produto Educacional

O produto educacional trata-se da materialização da aplicabilidade da pesquisa. É, portanto, componente do currículo do mestrado profissional, conforme defendido por Moreira (2004), que assevera que os mestrados profissionais culminam com:

[a] elaboração de um trabalho final de pesquisa profissional, aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais (MOREIRA, 2004, p. 134).

Nesse sentido, compreende-se que o produto deve estar relacionado e alicerçado na pesquisa realizada no decorrer do mestrado profissional, com o objetivo de melhorar o ensino na área em que a pesquisa for desenvolvida. O produto educacional aqui proposto, portanto, objetiva melhorar o ensino de Jovens, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, em que pese à sua condição juvenil, abrindo passos para a emancipação desses sujeitos.

Após a realização da pesquisa, confirmou-se a hipótese levantada de que o Instituto Federal de Goiás não leva em consideração o Estatuto da Juventude para a concepção de seus documentos relacionados à Educação de Jovens e Adultos. Na apuração, ficou evidente que a instituição não poderia se furtar desse papel.

A partir das entrevistas, identificou-se que o trabalho realizado pelos professores e gestores, embora não reflitam sobre o Estatuto da Juventude, não são conflitantes com as concepções ali presentes. Pelo contrário, Estatuto, PPCs e a prática no Curso Técnico Integrado em Artesanato se complementam. Ora, se tais documentos e práxis se complementam, por que não utilizar o Estatuto até mesmo para o fortalecimento das políticas de educação voltadas para as juventudes?

Resta evidente que o fortalecimento dessas políticas é uma via de mão dupla. O IFG ganha ao basear seus documentos em um Estatuto e, conseqüentemente, as políticas para

juventude ganham mais visibilidade. Por esta razão o desenvolvimento da pesquisa levou a crer que o grande problema em relação ao Estatuto da Juventude na instituição é o seu desconhecimento. Por isso, compreendeu-se que qualquer produto educacional decorrente e fundamentado nessa pesquisa deveria vislumbrar a divulgação do Estatuto.

Nesse contexto, o produto educacional decorrente da presente pesquisa consiste em uma cartilha em que as informações referentes às juventudes são agrupadas em seções específicas. Nesse sentido, as seções “Para o Jovem”, “Para o Professor” e “Para o Gestor”, trazem informações relevantes relacionadas à juventude com linguagem adequada aos diferentes públicos, de modo a possibilitar que os estudantes jovens tenham consciência de seus direitos, que o professor tenha suporte para trabalhar essas temáticas em sala de aula e que os gestores tenham subsídio quando da elaboração de documentos institucionais e implementação de políticas públicas que tenham a juventude como foco.

O Produto Educacional foi intitulado Cartilha “Juventudes”, concebida no formato eletrônico, mas admite a sua impressão, caso haja interesse de visualizá-la em meio físico. Ela conta com 27 (vinte e sete) páginas e é ilustrada. O *layout* e as ilustrações buscam contemplar o universo jovem.

Na seção “Para o Jovem”, o que se buscou foi situar o jovem em relação ao Estatuto da Juventude, enquanto documento normativo referente aos seus direitos. Para tanto, cada uma das prerrogativas das juventudes foi explicada, bem como se fez a explanação acerca do que é o Estatuto da Juventude e qual a importância de os jovens fazerem valer seus direitos.

A seção “Para o Professor” conta com informações acerca da condição juvenil, da relação do jovem com o trabalho e com a educação e da importância da Educação Integrada e do Trabalho como Princípio Educativo na prática educacional que contemple as juventudes. As informações contidas nessa seção não buscam finalizar uma discussão, mas objetivam dar a oportunidade para que os educadores reflitam sobre os conceitos e problemáticas apontadas no documento.

Na seção “Para o Gestor”, buscou-se apresentar as informações contidas no Estatuto que são importantes para o Gestor quando da formulação de políticas públicas que contemplem a juventude. Para tanto, os princípios e diretrizes do Estatuto da Juventude para políticas públicas para os jovens foram explicitados. Também foi abordada a necessidade de uma gestão democrática na Educação para a construção dessas políticas, bem como orientações gerais de como proceder na construção de propostas educacionais que contemplem as juventudes.

Ao longo de toda a cartilha, são feitas sugestões de leitura para aprofundar na temática, de modo que não se espera que o assunto esteja pronto e acabado, mas que o documento

contribua para a divulgação das temáticas ali trabalhadas. É um pontapé para a efetivação das políticas públicas de juventude na área da Educação.

Embora a estrutura sugira a divisão nas categorias “Jovem”, “Professor” e “Gestor”, o texto da cartilha direciona gestores e professores a conhecer a publicação em sua totalidade, acreditando ser interessante para aqueles que trabalham com as juventudes ter conhecimento acerca da condição juvenil e as contradições a ela relacionadas.

Enfim, o que se espera é que o Produto Educacional aqui proposto contribua de alguma maneira para as discussões referentes às Juventudes, ajudando na divulgação dessa temática e do Estatuto, buscando dar melhores condições de vida aos jovens estudantes.

Embora não esteja direcionada ao trabalho com o jovem da Educação de Jovens e Adultos – conforme abordado na presente pesquisa – a Cartilha “Juventudes” está atenta ao problema identificado na modalidade EJA, qual seja do desconhecimento dos próprios sujeitos jovens acerca de seus direitos e da necessidade de políticas públicas que contemplem seus anseios e necessidades.

Optou-se, portanto, em não realizar o recorte da EJA e trabalhar as Juventudes, de maneira geral, por acreditar na relevância desse material para todos os jovens, educadores e gestores que convivem no cotidiano da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi realizado em consonância com o Materialismo Histórico Dialético e, para tanto, utilizou-se como categorias de análise: o Trabalho, a Práxis, a Mediação, a Contradição e a Totalidade.

Nesse sentido, o Trabalho foi um dos conceitos fundamentais para as discussões aqui presentes. Foi por intermédio dessa relação do homem com a natureza, modificando-a para a satisfação de suas necessidades que buscou compreender-se o sujeito jovem. Para tanto, compreendeu-se o jovem enquanto sujeito que trabalha e que vislumbra na escolarização uma possibilidade de melhoria de vida – por meio de novas oportunidades de trabalho.

O Trabalho, portanto, está presente na práxis do jovem. É ele quem norteia as ações dos jovens. Nesse sentido, a práxis – que está relacionada ao gênero humano – agrupa campos como política e educação, que também foram tratados no presente trabalho. Observou-se, ainda, que as políticas educacionais estão quase sempre atreladas à determinada concepção econômica para a manutenção do sistema capitalista com as desigualdades estruturais que o mantém vivo.

À medida que os jovens vão se relacionando uns com os outros dentro da sociedade, as mediações vão acontecendo e, para tanto, o jovem se relaciona com outros sujeitos por meio do Trabalho, da Educação, de modo a exercer demais direitos. Da mediação, uma vez que o jovem se compreende enquanto sujeito de direitos historicamente constituído, é possível que ele identifique as contradições existentes na sociedade, inerentes ao sistema de capital.

No momento em que o jovem compreende como contraditório o fato de trabalhar bastante e receber pouco, de não ter acesso a cursos superiores que dão acesso a melhores salários, de ter que trabalhar para contribuir no orçamento familiar enquanto outros jovens de famílias mais economicamente favorecidas não vivenciam essa realidade, ele vislumbra, também, uma melhoria de vida.

É nesse momento que o jovem – que abandonou seus estudos – procura a escola para que, por meio da escolarização, tenha acesso a melhores condições de vida. Por esse motivo, a Educação de Jovens e Adultos deve ser pautada nessas contradições, levando o jovem a compreender as relações humanas e sociais em sua totalidade, para que se dê conta de que é possível a transformação de sua realidade, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa social e economicamente.

Por esse motivo, é importante que o Estatuto da Juventude seja levado em consideração nas propostas de Educação de Jovens e Adultos. Isso porque as ideias presentes nesse documento legal foram frutos de lutas históricas dos sujeitos jovens. O Estatuto da Juventude

demorou cerca de 10 (dez) anos da sua concepção até a edição do documento final. Além disso, contou com discussões em níveis locais, regionais e nacional. Trata-se de um documento de longa elaboração e que deve ser considerado quando da elaboração de políticas públicas.

Acredita-se que ao referenciar-se no Estatuto da Juventude, uma proposta de educação na modalidade EJA se fortalece, pois está atendendo a uma imposição legal. Por outro lado, quando um curso que atende sujeitos jovens é construído e pensado de acordo com as diretrizes para as juventudes presentes em seu Estatuto, caminha-se para a legitimação do documento legal, para que não seja letra morta no mundo jurídico.

Sabe-se que das leis retira-se um imperativo. No entanto, a efetividade dos documentos legais dependerá do interesse dos sujeitos a quem aquele documento se destina. Por esse motivo, faz-se interessante que o Estatuto da Juventude seja efetivo em que pese às políticas para as juventudes, sendo indispensável que as instituições de ensino, ao pensar em propostas de cursos EJA, estabeleça o diálogo desses cursos com o Estatuto da Juventude.

Analizando a Lei nº 11.892/2008, de Criação dos Institutos Federais, bem como todos os documentos do Instituto Federal de Goiás (Estatuto, Regimento, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político Pedagógico Institucional), conclui-se que os objetivos e princípios dessa instituição não são conflitantes com os objetivos e princípios do Estatuto da Juventude. Pelo contrário, se complementam. Então, por que não estabelecer um diálogo entre os dois? Até mesmo porque, um diálogo dessa natureza, contribuiria para a efetividade, tanto do curso, quanto do Estatuto.

O que se propõe, portanto, é que os projetos pedagógicos de curso e a prática pedagógica tenham o Estatuto da Juventude como seu aporte teórico para o trabalho com os sujeitos jovens. Acredita-se que essa estratégia, além de contribuir para a legitimação do Estatuto e do curso EJA, é medida de reconhecimento da luta histórica dos sujeitos jovens para a conquista dos direitos estampados em referido documento legal.

Da análise dos documentos referentes à política institucional de Educação de Jovens e Adultos do IFG, bem como dos Projetos Pedagógicos de Cursos, não foi possível identificar esse aporte teórico em relação ao Estatuto da Juventude. No entanto, os documentos institucionais remetem à Educação Integrada e ao Trabalho como Princípio Educativo como diretrizes para a EJA no IFG. Essa concepção também está presente no Estatuto da Juventude e, por isso, mesmo implicitamente, há que se compreender que os documentos estabelecem certo diálogo.

Ao compreender o Trabalho como Princípio Educativo e, considerando a realidade do jovem, percebe-se a necessidade de, no processo educacional, estabelecer-se um diálogo com

os sujeitos acerca do processo de trabalho, para que não seja um processo mecanizado e acrítico. É preciso reconhecer o Trabalho em sua dimensão ontológica para que, a partir daí, o jovem se compreenda enquanto sujeito que trabalha. Por meio dessa compreensão, para além de apenas reproduzir o sistema do capital e se inserir no mercado do trabalho para a reprodução social e satisfação de suas necessidades, se espera que o jovem compreenda as contradições existentes no mundo do trabalho e, diante disso, posicione-se de maneira crítica em relação a elas. Nessa conjuntura, o jovem continua trabalhando e exercendo funções sociais predeterminadas pelo capital, no entanto, atua de maneira crítica para a construção de uma sociedade mais justa social e economicamente.

Nesse sentido, a integração entre Educação Básica e Educação Profissional é fundamental para a construção dessa nova sociedade. Isso porque esse modelo integrado de educação considera o sujeito estudante em todas as suas dimensões da vida. Ao reconhecer a importância do Trabalho na vida do estudante, essa proposta educacional caminha não apenas para a instrução e ensinamento de técnicas de trabalho, mas para a compreensão da dimensão do trabalho como um todo, inclusive das contradições a ele inerentes. Por meio da Educação Integrada, as contradições e desigualdades sociais podem ser melhor percebidas, não numa perspectiva de conformação, mas lançando bases para a transformação social.

Dessa maneira, restou evidente que o Trabalho como Princípio Educativo e a Educação Integrada são alternativas viáveis para se trabalhar com a Juventude à luz de seu Estatuto, já que considera o sujeito jovem em sua totalidade e em todas as suas dimensões. Portanto, reiteradamente, percebe-se que a proposta educacional no IFG e o Estatuto da Juventude são complementares entre si e, por isso, vislumbra-se a necessidade de dialogarem, a fim de um fortalecimento mútuo.

O estudo de caso contou, ainda, com a realização de entrevistas com estudantes da EJA, o que buscou compreender, na prática, a relação existente entre o Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade EJA do IFG-Câmpus Cidade de Goiás e o Estatuto da Juventude. Das entrevistas, percebeu-se que os estudantes não tinham conhecimento do Estatuto e, muitas vezes o confundia com o Estatuto da Criança e do Adolescente. No cotidiano escolar, concluiu-se que o Estatuto não é abordado.

Em todo caso, as concepções sobre Educação e Trabalho presentes nos discursos dos estudantes reafirmam as discussões presentes no Estatuto da Juventude. Os jovens compreendem o Trabalho como fundamental em suas vidas, ao passo que a Educação é um direito capaz de dar acesso a outros direitos. A Educação e o Trabalho, portanto, são pressupostos da cidadania.

Em relação à Emancipação, os sujeitos jovens afirmam desconhecer o termo. No entanto, conseguem compreender a necessidade de melhoria de vida e a importância de serem protagonistas de suas próprias histórias. Para além do conceito teórico, os estudantes vivenciam, na prática a importância do protagonismo.

O que se percebeu é que os jovens entrevistados possuem bastante capacidade crítica. Vivenciam a desigualdade social e conseguem identificar isso. Sabem da necessidade de construção de uma sociedade menos desigual e, vislumbram no Trabalho uma possibilidade de crescimento pessoal e melhoria de suas condições de vida. Para tanto, a Educação aparece como mediadora nesse processo, e é por isso que retornaram seus estudos: para o alcance de melhores condições de vida. É por essa razão que se espera que a proposta educacional dê conta da totalidade. Para que os sujeitos compreendam as contradições do mundo do trabalho. Do relato dos estudantes entrevistados, isso fica bem perceptível, já que identificam as desigualdades sociais e econômicas, externando certo senso de justiça e compreendendo a dinâmica social.

Percebe-se, também, que a proposta educacional presente no IFG não contempla a conformação social. O que se espera do estudante e isso restou evidente das entrevistas, é que ele tenha condições de melhorar suas condições de vida. Não se ensina determinado labor para fins de reprodução social e atendimento de demandas de mercado. Ao contrário disso, os estudantes compreendem o Trabalho em sua totalidade.

Por meio das entrevistas, portanto, percebeu-se que embora não tendo como referência o Estatuto da Juventude e não estabelecendo discussões pontuais acerca da condição juvenil, os cursos EJA do IFG contemplam os princípios e diretrizes presentes em referido documento legal. Isso porque os objetivos do Estatuto da Juventude e da Política Educacional do IFG são convergentes e complementares entre si.

Contudo, é preciso mais que isso. O Estatuto da Juventude, enquanto documento historicamente constituído, precisa ser amplamente divulgado. A condição juvenil tem que ser conhecida, discutida e problematizada. Ao se compreender como jovem e as contradições que permeiam essa categoria, os sujeitos têm condições de vislumbrar possibilidades de melhoria de vida.

É preciso problematizar a condição juvenil. Como foi expresso no presente trabalho, a juventude é quem mais sofre e comete violência. É também quem mais abandona a escola. É quem convive com o mundo do trabalho e vive a contradição de ter acesso a menores salários pela condição de ser jovem pouco escolarizado. Por isso mesmo, essa juventude tende a retornar à escola para que tenha acesso ao mundo do trabalho de modo a proporcionar-lhe uma vida

digna. Reconhecem no Trabalho e na Educação papéis importantes para a melhoria de sua condição de vida.

O Estatuto da Juventude, além de reconhecer o direito ao Trabalho e a Educação, reconhece o jovem enquanto sujeito integral. É aquele sujeito que além de estudar e trabalhar, se diverte, pratica esportes, exerce sua cidadania, cultura, que se expressa, considerando ainda a diversidade de etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade, sexo, orientação sexual, idioma, religião, opinião, deficiência e condição social ou econômica. É na diversidade que o jovem é construído. O reconhecimento e o respeito a ela são fundamentais para as juventudes.

Nessa perspectiva, os Projetos Pedagógicos de Curso do IFG, embora não se relacionem ao sujeito jovem especificamente, contemplam esse tipo de formação. Entretanto, é preciso falar sobre a juventude. É preciso que os sujeitos jovens se reconheçam como tal para que possam trilhar um caminho para a redução das desigualdades sociais.

A hipótese prevista na pesquisa foi confirmada. Os cursos EJA do IFG não articulam e dialogam com o Estatuto da Juventude explicitamente. No entanto, a concepção pedagógica presente no IFG debate com os princípios e diretrizes presentes no Estatuto da Juventude. Esse diálogo é implícito. Todavia, é preciso mais que isso. A condição juvenil deve ser problematizada.

Faz-se necessário que o jovem se reconheça como tal e que atue de modo a ampliar seus direitos. Debater e reconhecer as juventudes é tarefa primordial nesse processo. Para tanto, não deve o IFG se furtar dessas discussões, até mesmo porque isso contribuiria para a consolidação do Estatuto e dos cursos EJA da instituição, concomitantemente.

Em todo caso, há que se reconhecer que o Estatuto da Juventude é novo e, embora seja resultado de uma luta histórica, ainda não é muito bem divulgado. O que se percebeu, até mesmo com as entrevistas, é o desconhecimento, da própria juventude, da existência desse documento legal que os ampara. Por isso mesmo, o produto educacional decorrente da pesquisa busca auxiliar na divulgação desse Estatuto e, diante disso, contribuir de alguma maneira para o trabalho com a juventude.

É preciso reconhecer o trabalho desenvolvido no IFG. Ao lançar mão de uma Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, tendo o Currículo Integrado e o Trabalho como Princípio Educativo como norteadores no processo educativo, reconhece-se a importância da discussão do Trabalho juntamente com a Educação, buscando uma formação humana em sua totalidade. No entanto, é preciso mais que isso. É preciso que a categoria juventude seja conhecida e discutida, em reconhecimento ao processo histórico vivido pelos

sujeitos jovens e objetivando a construção de uma sociedade mais justa social e economicamente.

Espera-se que o presente trabalho tenha contribuído de alguma maneira para a construção desse novo modelo de educação, que considere o jovem em sua totalidade. Para a concepção de uma proposta educacional que contemple as necessidades desses sujeitos e que discuta a sua realidade, para que as juventudes se reconheçam enquanto tal e possam atuar como protagonistas dentro da sociedade. Uma proposta de educação que dê condições de reconhecer os direitos dos jovens e que os reconheça enquanto sujeito de direitos, capazes de atuar ativamente na transformação social.

As propostas educacionais voltadas a jovens e adultos que vislumbrem apenas a socialização desses sujeitos, embora exerçam importante papel, são aqui alvos de críticas. Ao se deparar com jovens que presumem no processo educativo uma possibilidade de transformação de sua realidade, não discutir a condição juvenil e deixar de fazer com que esse jovem compreenda as contradições do mundo é cercear, mais uma vez, o direito à educação desses sujeitos. Isso porque uma escola que não dialoga com o jovem e suas contradições não se faz interessante. O desinteresse na escola leva à evasão do jovem. Da evasão decorre a não conclusão dos estudos e, conseqüentemente, acesso a empregos com baixos salários. Nesse contexto, deixar de problematizar as juventudes suas contradições é contribuir para a reprodução das desigualdades sociais.

Portanto, conclui-se pela urgente necessidade de construção de propostas pedagógicas que considerem o sujeito jovem e todas as suas contradições. Que considerem a condição juvenil e as juventudes em sua totalidade. Que levem em estima a diversidade envolta no contexto das juventudes e, para além disso, que dialogue e problematize a realidade de ser jovem. O Estatuto da Juventude já existe, mas, para que seja efetivo, faz-se necessário que as políticas públicas que levem em conta o sujeito jovem estabeleçam um diálogo com ele, para que não seja apenas uma lei sem qualquer efetividade.

A razão de existir do Estatuto da Juventude está muito clara. A importância dele para os sujeitos jovens também, já que se trata de um reconhecimento à luta histórica e uma reparação aos direitos tolhidos desses sujeitos. É preciso, portanto, que as políticas públicas deem efetividade a esse documento. Para tanto, o IFG pode iniciar com a adequação de seus cursos na modalidade EJA, passando a debater as demandas, angústias e anseios das juventudes em relação à educação.

Ainda há muito que se caminhar nesse panorama. O que se espera é que as discussões até aqui estabelecidas contribuam, de alguma maneira, nessa trajetória.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *In*: FAVERO, O. *et al.* **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC/UNESCO, p. 73-90, 2007.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. de C.; LIMA, F. de S.; MARTINELLI, C. da C. **Juventude, Violência e Vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

AGUDO, M. de M.; TEIXEIRA, L. A. A Educação de Jovens e Adultos e a Pedagogia Histórico-Crítica: uma aproximação necessária. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 3, p. 171-184, 2017.

AMORIM, R. de F. **Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: História, Discursos e Diálogos**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, p. 35-48, 2001.

BRANCO, P. P. M. Juventude e Trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. *In*. ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (orgs) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

BRASIL. CNE; CNE, CEB Parecer. CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.855, de 2 de dezembro de 1998.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos de Direção e Funções Gratificadas das Escolas Técnicas Federais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2855.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Juventude.** Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de

2002; e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **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. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL; MEC. **Documento Base PROEJA**, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI CONFINTEA**, Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Secretaria Executiva. **Documento de Referência Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**, CONAE – 2010. Brasília: MEC, 2010.

CASTRO, M. A. D. R. de. **O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

CEFET/GO. **Regulamento de Assistência Estudantil do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Resolução nº 30, de 23 de dezembro de 2008.

CURY, C. R. J. A Educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, p. 567-584, 2016.

DA SILVA, M. R.; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 403-417, 2013.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e sociedade**. v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J. O Jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, J. C., P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DELORS, J. *et al.* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, São Paulo: Cortez Editora, 1996.

ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. *In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**.* 1ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Brasília: UNESCO, 2007, p.19-54.

FÁVERO, O.; FREITAS, M.. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011.

FERNANDES, F. O Modelo Autocrático-Burguês de Transformação Capitalista. *In: **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica.* 5ª ed. São Paulo: Globo, 2006, p. 337-424.

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. 23ª Reimpressão. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições.* São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Antonio Gramsci: cadernos do cárcere, v. 2, n. 2, 2001.

GROPPO, L. A Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. *In: SOUSA, J. T. P. de; GROPPPO, L. A. **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**.* Florianópolis: UFSC, 2011, p.11-30.

GROPPO, L. **Juventudes**: sociologia, cultura e movimentos. Alfenas: UFAL, 2016.

HAMBURGO, A. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI, 1999.

HOTZ, K. G. A política educacional do PROEJA e o atendimento das demandas econômicas e sociais. **Trabalho & Educação**, UFMG, v. 19, n. 1, p. 41-52, 2010.

IFG. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**. Portaria nº 488, de 27 de agosto de 2009. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/124/estatudoifg.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

IFG. Plano de Desenvolvimento Institucional (2012/2016). Goiânia: IFG, 2013.

IFG. Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade EJA. Cidade de Goiás: IFG, 2014a.

IFG. Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica na modalidade EJA. Valparaíso de Goiás: IFG, 2014b.

IFG. Regulamento Acadêmico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Resolução CONSUP/IFG de nº 008 de 30 de março de 2017. Goiânia: IFG, 2017a.

IFG. Documento base para elaboração de Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Goiânia: IFG, 2017b.

IFG. Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agroindústria na Modalidade EJA. Itumbiara: IFG, 2017c.

IFG. Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade EJA. Aparecida de Goiânia: IFG, 2017d.

IFG. Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Enfermagem na Modalidade EJA. Águas Lindas de Goiás: IFG, 2017e.

IFG. Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Enfermagem na Modalidade EJA. Goiânia: IFG, 2017f.

IFG. Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Informática para Internet na Modalidade EJA. Goiânia: IFG, 2017g.

IFG. Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Modelagem do Vestuário na Modalidade EJA. Aparecida de Goiânia: IFG, 2017h.

IFG. Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Refrigeração e Climatização na Modalidade EJA. Senador Canedo: IFG, 2017i.

IFG. Regimento Geral do IFG. Resolução CONSUP/IFG de n. 40, de 13 de dezembro de 2018a. Disponível em:

<http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2040%202018.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

IFG. Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática na Modalidade EJA. Cidade de Goiás: IFG, 2018b.

IFG Plano de Desenvolvimento Institucional (2019/2023). Goiânia: IFG, 2019a.

IFG. **Edital PROEN N° 021/2019** Processo Seletivo para Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Goiânia: IFG, 2019b.

IFG. **Resolução CONSUP/IFG n° 07**, de 19 de março de 2018. Aprova o PPC do Curso T.I.E.M. em Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade EJA, do Câmpus Luziânia. Disponível em:
<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2007%202018.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

IFG. **Resolução CONSUP/IFG n° 14**, de 05 de maio de 2017. Homologa o funcionamento de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFG. Disponível em:
<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20014%202017.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

IFG. **Resolução CONSUP/IFG n° 15**, de 15 de outubro de 2015. Autoriza o funcionamento e aprova os Projetos Pedagógicos de Cursos Técnico-Integrados ao EM do IFG. Disponível em:
<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao152015.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

IFG. **Resolução CONSUP/IFG de n° 24**, de 13 de novembro de 2012. Autoriza o funcionamento do curso técnico integrado - Proeja - no Câmpus Itumbiara. Disponível em:
<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao242012.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

IFG. **Resolução CONSUP/IFG n° 43**, de 27 de dezembro de 2017. Autoriza o funcionamento do Curso TIEM em Alimentos na Modalidade EJA do Câmpus Aparecida de Goiânia. Disponível em:
<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2043%202017.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

IFG. **Resolução CONSUP/IFG n° 44**, de 27 de fevereiro de 2017. Homologa a extinção do Curso TIEM em Panificação na Modalidade EJA do Câmpus Aparecida de Goiânia. Disponível em:
<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2044%202017.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

IFG. **Resolução CONSUP/IFG n° 52**, de 06 de outubro de 2014. Autoriza o funcionamento do curso de Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrotécnica na modalidade EJA, no Câmpus Valparaíso. Disponível em:
<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao522014.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

IFG. **Resolução CONSUP/IFG n° 53**, de 06 de outubro de 2014. Autoriza o funcionamento do curso de Técnico Integrado ao Ensino Médio em Artesanato na modalidade EJA, no Câmpus Cidade de Goiás. Disponível em:
<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao532014.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

MARX, K. **O capital**: livro 1, o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAYO, P. **Gramsci, Freire e a Educação de Adultos:** possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOLL, J. PROEJA e democratização da educação básica. *In:* MOLL, J. (col). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 131-138.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, D. H.; PINHEIRO, R. A. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**, v. 22, n. 82, 2009.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política:** uma introdução crítica. São Paulo, 2006.

NOSELLA, P. Trabalho e Educação. *In:* GOMEZ, C. M. *et al.* **Trabalho e Conhecimento:** Dilemas na educação do trabalhador. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 39-58.

OLIVEIRA, E. C. de; MACHADO, M. M. **O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores.** 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0143.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, E. G. Uma década do Proeja: sua gênese, balanço e perspectivas. **HOLOS**, v. 6, p. 120-144, 2016.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo editorial, 2013.

OLIVEIRA, L. A. de; OLIVEIRA; N. C. de; SANTOS, J. M. V. dos. O Materialismo Histórico e suas Categorias de Análise: algumas considerações. *In:* Anais do VII Seminário de Pedagogia: Desafios sociais e possibilidades educacionais: Reflexões docentes sobre o ensino e aprendizagem – SEPED (recurso eletrônico). Cornélio Procópio. **Anais [...]**. Cornélio Procópio: UENP, p.183-200, 2013.

OSTERMANN, F; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: Uma reflexão sobre mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 26, n. 1, p. 66-80, 2009.

PACHECO, E. M.. **Os Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Fundação Santillana. São Paulo: Moderna, 2011.

PARO, V. H. **Administração escolar:** introdução crítica. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará**, v. 8, 2008.

RAMOS, M. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, p.65-86, 2010.

RUMMERT, S. M.; ALVES, N. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 511-595, 2010,

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educ. rev.** [online], n. 29, p. 29-45, 2007.

SANTOS, S. V. dos. Sete lições sobre o PROEJA. *In*: MOLL, J. (col). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

SAVIANI, D. O Choque Teórico da Politecnicidade. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SIMÕES SEVERO, M. F. Estatuto da Juventude no Brasil: avanços e retrocessos (2004-2013). **Revista Juventude e Políticas Públicas**, [S.l.], v. 1, n. 1, dec. 2014.

SINGER, P. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

SODRÉ DA SILVA, R.; RABASSA DA SILVA, V. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, v. 24, n. 63, p. 663-678, 2011.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, 2003.

VIANA, N. **Juventude e Sociedade: ensaios sobre a condição juvenil**. 1ª ed. São Paulo: GIOSTRI, 2015.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2006: os jovens do Brasil**. 1ª ed. Brasília: OEI, 2006.