

CLAITONEI DE SIQUEIRA SANTOS

**JOVENS DO PROEJA DE URUTAÍ: MEDIAÇÕES ENTRE A
ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUC GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA – 2011

CLAITONEI DE SIQUEIRA SANTOS

**JOVENS DO PROEJA DE URUTAÍ: MEDIAÇÕES ENTRE A
ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia – 2011

S237j Santos, Claitonei de Siqueira.
Jovens do Proeja de Urutaí : mediações entre a escola e o mundo do trabalho / Claitonei de Siqueira Santos. – 2011.
178 f. : il., tabs., mapas.
Bibliografia: f. 156-164.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.
“Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Canezin Guimarães”.

1. Educação para o trabalho – Urutaí (GO). 2. Juventude – Urutaí (GO). I. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. II. Santos, Claitonei de Siqueira. III. Título.

CDU: 377(817.3Urutaí)(043.3)

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães (PUC/Goiás)

Prof. Dr. José Maria Baldino (PUC/Goiás)

Profa. Dra. Maria Margarida Machado (UFG)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Waldeny e Maria, arquitetos do meu universo.

**Aos meus irmãos Marcio, Marcilene, Keila e Jonathan pela paciência
dedicada.**

A minha tia Divina que soube compreender minha ausência.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Aldimar, profissional exímio e grande amigo, seu apoio foi fundamental.

Ao amigo Assis dos Santos Rodrigues por todo o apoio e confiança.

À Roseli que gentilmente e com muita prontidão lia, relia e pacientemente ouvia minhas exposições.

À professora Maria Tereza Canezin Guimarães, minha orientadora, pelo cuidado científico, disposição e zelo profissional.

Ao professor José Maria Baldino, pela alegria, atenção, profissionalismo e sensibilidade social e contribuições imprescindíveis.

À professora Maria Margarida Machado, pelo respeito, competência profissional e pertinentes contribuições.

Aos companheiros de trabalho da Faculdade Alfredo Nasser que compreendendo minha situação, muitas vezes me pouparam de certas atividades.

Aos professores e profissionais do IF Goiano, *campus* Urutaí que tão bem me acolheu.

Aos professores Alcides Ribeiro Filho e Divino Eterno de Paula Gustavo, pela confiança creditada.

À turma de Mestrado em Educação/2009, especialmente os companheiros Nelson, Ricardo, Manoel e Gardene.

Ao amigo Sean, pela simpatia, estímulo e horas de boa conversa.

De forma muito especial a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

RESUMO	12
ABSTRACT	13
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	28
SUDESTE GOIANO, ASPECTOS HISTÓRICOS DO IF GOIANO DE URUTAÍ E O PROEJA	
1.1 Urutaí: o sudeste goiano em relação à educação, juventude e mundo do trabalho.....	28
1.2 Instituto Federal Goiano campus Urutaí: surgimento e trajetória.....	40
1.3 O Proeja nacional e no IF Goiano, <i>campus</i> Urutaí.....	51
CAPÍTULO 2	62
EDUCAÇÃO E TRABALHO: CONCEITOS EIXOS DA PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO PROEJA	
2.1 O sentido do trabalho em sua constituição histórica.....	62
2.2 A educação e a realidade brasileira.....	74
2.3 Ensino Médio integrado e o proeja no âmbito da rede federal de educação tecnológica: o debate nacional.....	84
2.4 O Proeja no Instituto Federal Goiano campus Urutaí: tensões e possibilidades.....	90
2.5 Aspectos educacionais, composição das turmas, dificuldades que se apresentam a partir dos gráficos.....	96
CAPÍTULO 3	102
JOVENS ALUNOS DO PROEJA: CONDIÇÃO JUVENIL, ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E PERSPECTIVAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO	
3.1 Caracterização dos jovens alunos.....	102
3.1.1 Jovens alunos e dados da escolarização.....	106

3.1.2 Jovens alunos e as formas de representar a educação escolar.....	114
3.2 Possibilidades de inserção no mundo do trabalho.....	122
3.3 Perspectivas de profissionalização.....	134
3.4 Modos de viver e interpretar a condição juvenil.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	157
ANEXOS.....	166
APÊNDICES.....	168

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos/ GO
CEPSS	Centro de Educação Profissional Sebastião de Siqueira/ GO
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CNI	Confederação Nacional de Indústrias
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CORE	Coordenação de Registro Escolares/ IF Goiano
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEM/MEC	Departamento de Ensino Médio
EAF	Escola Agrotécnica Federal/ GO
EAFUR	Escola Agrotécnica Federal de Urutaí/GO
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EP	Educação Profissional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIESP	Federação de Indústria do Estado de São Paulo
FJP	Fundação João Pinheiro
FS	Força Sindical
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFGOIANO	Instituto Federal Goiano
IFG	Instituto Federal de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do Trabalho

OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SEAV	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás
SEF	Sistema Escola-Fazenda
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEPLAN	Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás
SESC	Serviço Social do Comercio
SESG	Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFP	Universidade Federal do Paraná
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada/ IF Goiano

GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

QUADRO 1.	Denominações da instituição.....	46
QUADRO 2.	Cursos em nível superior oferecidos pelo IF Goiano, <i>campus</i> Urutaí 2011.....	48
QUADRO 3.	Cursos técnicos oferecidos pelo IF Goiano, <i>campus</i> Urutaí 2011.....	49
GRÁFICO 1.	Aspectos Educacionais.....	97
GRÁFICO 2.	Composição por gênero.....	98
GRÁFICO 3.	Territorialidade.....	99
TABELA 1.	Estabelecimentos de Ensino – Total em números e a população do sudeste.....	36
TABELA 2.	Distribuição dos jovens alunos por idade e gênero.....	104
TABELA 3.	Distribuição dos alunos por ingresso e permanência.....	105
TABELA 4.	Distribuição dos jovens alunos por Idade e curso.....	106
TABELA 5.	Distribuição do número de pessoas que trabalham na família.....	108
TABELA 6.	Distribuição dos jovens alunos por período de ausência no processo de escolarização.....	110
TABELA 7.	Distribuição dos jovens alunos por Idade e conclusão do ensino médio.....	112
TABELA 8.	Distribuição dos jovens alunos por idade e expectativa com o curso profissionalizante.....	125
TABELA 9.	Distribuição dos jovens alunos por Idade e tipo de vínculo empregatício.....	129
TABELA 10.	Distribuição dos jovens alunos por Idade e trabalho	132
TABELA 11.	Distribuição dos jovens alunos por idade e renda.....	136
TABELA 12.	Distribuição dos jovens alunos por idade e expectativa profissional.....	138

RESUMO

Este trabalho pertence à linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). O propósito foi investigar quem são os jovens alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja – no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), *campus* Urutaí nos cursos técnicos integrados de Informática e Alimentos no ano de 2010. Pretendeu também compreender os sentidos que esses jovens elaboram com relação ao modo de ser jovem, ao trabalho, à educação profissional de nível médio integrado e às perspectivas de profissionalização. No processo de investigação foram utilizados diferentes procedimentos para a coleta de dados: análise de documentos, observação, aplicação de questionário misto e a técnica de entrevista aprofundada, realizada com quinze alunos e dois coordenadores. O resultado da investigação trouxe aspectos importantes para a reflexão, alguns de natureza institucional, relacionados às dificuldades de incorporação do Proeja ao IF Goiano, como ausência de adesão dos profissionais; certo desconhecimento da proposta; ausência de integração entre os cursos; não efetivação da formação omnilateral dos alunos; reduzido número de alunos; alto índice de desistência; presença majoritária do segmento juvenil nos cursos. Em relação aos jovens alunos, foram constatados, referentes à escolarização: anseio dos que estão no programa em prosseguir à educação superior, utilizando o Proeja como trampolim para essa modalidade de ensino; apostas realizadas na escolarização como mecanismo de ascensão social por meio do ingresso aos melhores postos de trabalho e foco no emprego para obtenção de uma maior remuneração; definição pouco clara em relação ao projeto de profissionalização e às perspectivas de futuro; concepções idealizadas frente à escolarização e ao mundo do trabalho. Foram apreendidas também, no modo de interpretar a condição juvenil, contradições na forma como os jovens percebem os outros jovens na atualidade; a concepção estereotipada e estigmatizada que expressam do universo juvenil; a perspectiva de juventude como estado de espírito; a não identificação com o tipo de jovem que descrevem. A pesquisa se propôs a contribuir tanto com o campo da juventude e trabalho, como também da educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Juventude, Educação, Proeja, Mundo do Trabalho.

ABSTRACT

This work belongs to the line of research Education, Society and Culture of the Post-graduate studies in Education (PPGE) of the Pontifical Catholic University of Goiás (Goiás PUC). The purpose was to investigate who are the young students of the National Program for Integration of Professional Education with Basic Education in the Mode of Education, Youth and Adult - PROEJA - Federal Institute for Education, Science and Technology Goiás (Goiás IF), the campus Urutaí integrated technical courses for Information Technology and Food in 2010. Also wanted to understand the meanings that these young people prepare for the way to be young, to work, to professional education integrated middle and the prospects for professionalization. In the process of investigation were used different procedures for data collection: document analysis, observation, questionnaires and mixed in-depth interview technique. The result of research brought important issues for reflection, some institutional in nature, related to the difficulties of incorporation of the IF PROEJA Goiano, such as lack of compliance professionals; certain ignorance of the proposal, lack of integration between courses, not effective training omnilateral students, few students, high dropout rate; dominant share of the youth segment in the courses. For young students, were found relating to schooling: longing of those in the program to continue to higher education, using PROEJA as a springboard for this type of education; bets on schooling as a mechanism for social mobility through the entrance to better jobs and focus on getting a job for higher pay, unclear definition in relation to project professionalism and future prospects; idealized conceptions front of the school and the world of work. Were also seized, in order to interpret the condition of youth, contradictions in the way young people see other young people nowadays, the stereotyped and stigmatized youth to express the universe; the perspective of youth as a state of mind, the lack of identification with the describe what kind of young. The research aimed to contribute both to the field of youth and work as well as professional education in the form of Youth and Adults.

Keywords: Youth, Education, PROEJA, World of Work.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretendemos investigar quem são os jovens alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), *campus* Urutaí e quais sentidos eles elaboram em relação ao trabalho, à educação profissional de nível médio integrado, à perspectiva com a escolarização, ao modo de ser jovem e à condição juvenil.

O Proeja foi instituído pelo Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005, restrito à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, substituído, um ano depois, pelo Decreto 5.840 de 13 de junho de 2006, que o ampliou para outros níveis e sistemas de ensino. Passou a se chamar, então, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O documento-base de sua implantação salienta que “a integração entre ensino médio e educação profissional para o público da EJA é uma novidade nos quadros da política nacional” (BRASIL, 2007, p. 06).

No âmbito da rede federal de educação tecnológica em Goiás, o Proeja foi implantado em seis experiências (Goiânia, Jataí, Ceres, Rio Verde, Morrinhos e Urutaí), divididas em dois institutos¹ e, acompanhado pela pesquisa Proeja/Capes – SETEC, Edital Capes 03/06. Tem como público alvo alunos que concluíram o Ensino Fundamental com idade mínima de 18 anos.

A definição do IF Goiano, *campus* Urutaí, como lócus da pesquisa deveu-se ao quantitativo de jovens matriculados nos cursos de formação profissionais técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio, conforme relatório desenvolvido por pesquisadores no ano de 2007², que informava o número de jovens sendo em 100% na faixa etária entre 18 e 24 anos.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciências e tecnologia Goiano - IF Goiano (Ceres, Morrinhos, Rio Verde, Urutaí, Iporá). Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás - IF Goiás (Goiânia, Jataí, Itumbiara, Uruaçu, Inhumas, Luziânia, Formosa e Anápolis). Ambos são independentes, porém ligados à SETEC/MEC.

² Pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC, Projeto 19 - O PROEJA indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional - desafios e possibilidades. O relatório foi desenvolvido por membros do Subprojeto 1: A constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – as Experiências do Proeja em Goiás.

Além disso, até o primeiro levantamento do grupo de pesquisa, Edital Proeja-Capes/Setec nº 03, no ano de 2007, o IF Goiano de Urutaí contava com a presença maior de jovens se comparado aos outros institutos, mesmo tendo um quantitativo menor de alunos. Esse dado caracterizava o Proeja na instituição como eminentemente composto por jovens.

O interesse pelo público juvenil se relaciona à nossa participação, desde o ano de 2007, no Grupo de Pesquisa Juventude e Educação³. Os estudos em grupo realizados semanalmente e a participação e a apresentação de trabalhos em eventos de natureza acadêmica foram de fundamental importância para a escolha do tema, porque possibilitaram uma maior compreensão das discussões teóricas e conceituais em torno das questões sobre a juventude. Investigar os jovens enquanto sujeitos do processo de Educação de Jovens e Adultos tem sido uma das preocupações do referido grupo e foi essa, portanto, a principal motivação da definição do objeto pesquisado.

Cabe destacar nossa participação no desenvolvimento das atividades de pesquisa no âmbito do Edital Proeja-Capes/Setec nº 03/2006, especificamente no Subprojeto 2: Agrupamentos e Culturas Juvenis: Espaços de Sociabilidade e Formação, coordenado pela Professora Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães, e no Subprojeto 1: A constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – as Experiências do Proeja, coordenado pela Professora Dra. Maria Margarida Machado. Ambos possibilitaram subsidiar a pesquisa de campo desenvolvida a respeito da escolarização de jovens.

Na esteira desses projetos, foi elaborado e desenvolvido esta dissertação que tem como objetivo central entender quem são os jovens do Proeja do *campus* de Urutaí, compreendendo o seu universo sócio-cultural e a sua relação com a educação e o mundo do trabalho.

Destacam-se nesta pesquisa as seguintes questões: quais sentidos são elaborados pelos jovens em relação ao mundo do trabalho? O trabalho tem se configurado como questão central no imaginário juvenil? Quais perspectivas os jovens têm com relação à educação profissional de nível médio integrada ao Ensino Médio? Que elementos os têm motivado a aderir à proposta de ensino

³ Grupo de pesquisa da PUC/GO, cadastrado no CNPQ e coordenado pela professora Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães.

profissionalizante integrado? Quem são eles, para além da condição de alunos? Em qual universo cultural estão inseridos?

Compreender quem são os jovens é, atualmente, fundamental, pois “um ponto importante na história da EJA é de ter sido um campo de inovação da teoria pedagógica. (...) A EJA tem sido um campo de interrogação do pensamento pedagógico. O que levou a essa interrogação? Perceber as especificidades das trajetórias dos jovens-adultos⁴” (ARROYO, apud CASTRO; VITORETTI, 2008, p. 04).

Na maior parte dos casos, o retorno dos jovens à educação escolar se efetiva pela exigência do mercado de trabalho por níveis cada vez mais elevados de escolarização. Nessa perspectiva, o jovem se sente ‘pressionado’ por um discurso neoliberal que o ‘obriga’ a retornar à escola, vista como um mecanismo capaz de possibilitar a realização de sonhos anteriormente interrompidos, como a entrada e a permanência no mundo do trabalho e as melhorias nas condições de empregabilidade.

O ponto de partida para o estudo dos jovens comumente é a faixa etária, desde que é consenso entre os estudiosos da temática que juventude é uma categoria histórica e culturalmente construída. No entanto, as definições do que é ser jovem vão além dessa caracterização e têm mudado constantemente: “as definições sobre ‘o que é ser jovem?’, ‘quem e até quando pode ser considerado jovem?’ têm mudado no tempo e são sempre diferentes nas diversas culturas e espaços sociais” (NOVAES, 2006, p. 105). Tal permite afirmar que há diferentes formas de viver a juventude e há também desafios ou dificuldades de entender a condição juvenil, a relação dos jovens com a escolarização, os projetos de profissionalização que idealizam e o que esperam do papel da escola.

Nosso estudo fundamenta-se em teóricos que possuem uma trajetória de investigação sobre a temática da juventude, como Spósito (1997, 2003), Abad (2003), Branco, (2005), Novais (2006), Pais (2006), Velho (2006), Carrano (2008), Alves (2008), Canezin Guimarães (2007, 2008, 2009), Dayrell (2009), entre outros; para compreender a dinâmica do mundo do trabalho, baseou-se em

⁴ “Os estudos recentes relativos à temática dos jovens e seus diferentes espaços de formação expressam a preocupação de apreender quem são os jovens, quais seus modos de pensar e agir, suas necessidades, perspectivas e suas relações com as agências socializadoras” (CANEZIN GUIMARAES e DUARTE, 2008, p. 02).

Frigotto (2005, 2009, 2010), Ciavatta (2009), Marx (2002, 2007), Pinto (2007), Antunes (2006); com relação à educação profissional de nível médio integrada foram de substancial importância as contribuições de Kuenzer (2001), Manfredi (2002) Frigotto (2010), Machado (2008, 2010), Ramos (2010), Moll (2010), dentre outros.

A crise do emprego tem atingido principalmente os jovens e aumentado, em seguimento, a exigência de escolarização para as ocupações no mundo do trabalho: de um lado, a concepção neoliberal tem reforçado o papel da educação como garantia para o acesso aos empregos; de outro, o mercado, a partir do argumento da qualificação, tem exigido cada vez mais a escolaridade como requisito de entrada no universo do trabalho; como resultado, tem-se o retorno à escola. As melhorias nas condições de trabalho têm sido anseios de muitos jovens e motivação da presença desse segmento nas turmas de educação escolar.

Entende-se que as condições objetivas vivenciadas pelos jovens influenciam essa situação. Todavia, mesmo a qualidade da Educação Básica precisa ser questionada, pois a situação de exclusão através da repetência e/ou abandono parcial e definitivo da escola tem provocado também esse fenômeno. No imaginário juvenil, o retorno à escola é concebido como a possibilidade de entrada e de permanência no mundo do trabalho, mesmo de ascensão social, como já constatado em resultados parciais de pesquisas com jovens da região leste de Goiânia (CANEZIN GUIMARÃES e DUARTE, 2008).

A proposta do Proeja tem como orientação teórica a perspectiva gramsciana de educação. Como objetivo busca a formação humana omnilateral, para romper com a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Reconhece que a dinâmica de ocupações mudou e que a exigência de escolarização como garantia de acesso aos postos de trabalho é um tanto contraditória. O crescimento de empregos é desproporcional aos níveis de crescimento econômico do país e à exigência de qualificação educacional. Novaes (2006) argumenta que:

Nos últimos doze anos, o emprego que mais cresceu no Brasil foi o doméstico: de cada dez vagas abertas no Brasil, três são de empregos domésticos. Hoje existem seis milhões de empregos domésticos no país. A segunda ocupação que mais cresceu foi a de vendedor ambulante: a

cada dez vagas duas são de vendedores ambulantes. A terceira ocupação que mais cresceu foi na área de asseio, conservação e limpeza. Possivelmente, nos requisitos dessa ocupação inclui-se até mesmo o ensino médio. (apud POCHMANN, 2006, p. 108).

Branco (2005), a princípio, destaca a grande demanda de jovens por uma ocupação no mercado de trabalho. No entanto, destaca também que esta nem sempre acontece no período esperado. Esse fenômeno tem gerado uma demanda potencial por empregos e os jovens ficam prejudicados quando vagas características de postulantes ao primeiro emprego são ocupadas pelos adultos, numa dinâmica que se vai tornando crítica à medida que se reforça na concepção neoliberal da associação entre escolarização e emprego. Essa situação leva muitos jovens a viver a condição de moratória sobre o viés da qualificação ou preparação para o acesso aos postos de trabalho.

No entendimento de Branco (2005), para que esses jovens se insiram no mercado de trabalho são necessárias políticas públicas, através de incentivos fiscais que criem uma demanda por trabalho juvenil.

Ante essa lógica de organização do sistema produtivo, onde ficarão situados os jovens do Proeja do IF Goiano, *campus* Urutaí, no mundo do trabalho?

Antunes (2006), ao comentar sobre a crise contemporânea e as metamorfoses no trabalho, observa que, do ponto de vista da qualificação profissional, o que impera é uma dicotomia.

Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador “polivalente e multifuncional” da era informacional, capaz de operar máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão intelectual. E, por outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial ou então vivenciando o desemprego estrutural (p. 170).

Diante dessas metamorfoses e complexidades, Novaes (2006) argumenta que muitos jovens precisam criar e recriar formas de inserção produtiva em vista das várias experiências vivenciadas em locais de serviço. Ainda na concepção da autora, tal situação torna-se desafiadora tanto para os mais jovens como para os mais velhos, que precisam mudar sua compreensão de trabalho, ampliando e

elencando novas maneiras possíveis de estar no mundo. Assim, a procura por emprego adquire centralidade para muitos jovens.

Pode-se inferir que, das ações conjuntas visando não apenas a melhoria nas condições de ensino da educação de jovens e adultos, mas também a consonância com as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, o Proeja, na sua concepção, poderia ter mais sintonia com espaços escolares de tradição na formação profissional. Daí a importância da sua implantação na Rede Federal de Educação Tecnológica, pois ela tem história no cenário nacional ligado à formação profissional. Essa experiência, os investimentos e a estrutura demonstram sua importância. O início do programa nas instituições representou a tentativa de fortalecer a sua efetivação e a possibilidade de garantir educação de qualidade como um direito dos segmentos populares.

Ante as modificações do mundo globalizado, é inadmissível continuar pensando numa formação dicotômica, trabalho manual/trabalho intelectual, no interior dos IFETs. É preciso, entretanto, extremo cuidado na realização e interação entre a proposta pedagógica e os agentes sociais, caso contrário corre-se o risco de reafirmar a dicotomia em oposição à formação integrada. Assim, uma proposta de ensino profissional técnico de nível médio integrado ao Ensino Médio, na modalidade de educação de jovens e adultos, pode aumentar ou frustrar as expectativas dos jovens, que vêm reduzidas as suas chances de inserção no trabalho devido às altas taxas de desemprego.

Nesse ponto, a proposta de educação do Proeja tem sido alternativa e espaço de socialização, criação e recriação de estratégias de sustentação de jovens na sociedade. A percepção dos conhecimentos que estruturam a realidade social e os elementos estruturantes do universo do trabalho dentro de uma formação onmilateral mantém vivo o desejo de inserção e melhoria nas condições do próprio trabalho. Assim, a escola constitui um espaço possível para a realização de sonhos interrompidos, representada como instituição de destaque e importância para a ascensão social e econômica.

Entender e apreender quem são os jovens estudantes do Proeja, *campus* Urutaí, tornou-se objeto de estudo da pesquisa, dados à especificidade juvenil e os seus anseios em relação ao trabalho, vistos como elemento de primeira ordem para suprir as necessidades materiais do mundo do consumo e não como

atividade idealizada e potencializadora capaz de satisfazer planos concernentes ao futuro. Desse modo, muda-se a compreensão de trabalho, que passa a ser concebido:

(...) como fator de integração a determinado grupo com certos direitos sociais. O trabalho tem, ainda, uma função psíquica: é um dos grandes alicerces de constituição do sujeito e de sua rede de significados. Processos como reconhecimento, gratificação, mobilização da inteligência, mais do que relacionados à realização do trabalho, estão ligados à constituição da identidade e da subjetividade (PINTO apud LACMAN, 2007, p. 10).

Na atual realidade socioeconômica, o trabalho em crise de inserção e manutenção tem atingido principalmente os jovens, sendo “motivo de constantes conflitos familiares que atingem mesmo aqueles pertencentes aos grupos com melhores condições econômicas. Os conflitos que aumentam em casa são aqueles relacionados à área do trabalho, no presente ou no futuro” (NOVAES, 2006, p. 109).

No contexto esboçado, as dificuldades em torno da mobilidade socioeconômica juvenil se agravam. A esse respeito Novaes (2006) também argumenta que:

A ausência da mobilidade social está no centro da atual “questão juvenil”. (...) poucos países como o Brasil (talvez só os Estados Unidos) permitam [peritem] que as novas gerações conseguissem [consigam] se reproduzir em condições melhores de vida e de trabalho que a anterior. [...]. Hoje, os jovens não possuem, em geral, condições melhores de trabalho e de vida que seus pais. Os filhos dos pobres estão ficando mais pobres que os pais, os filhos dos ricos menos ricos que os pais (apud POCHMAMM, 2006, p. 108).

Para Branco (2005), o país tem apresentado um padrão de crescimento pouco ou nada generoso na geração de empregos, notadamente naqueles pertencentes à População Economicamente Ativa (PEA). Tal situação tem proporcionado a “precariedade destes [dos] trabalhadores, [que], além de obstaculizar o acesso dos jovens, promove a reprodução nas famílias de menor renda dos ciclos de pobreza que, frequentemente, também representam um forte impulso que termina empurrando precocemente os mais jovens para o mercado de trabalho” (p. 132-133).

Também alerta que uma mudança estrutural dessa situação depende da inserção do país numa rota de crescimento sustentado a longo curso, pois:

O padrão que vigorou durante as duas últimas décadas já encerradas, em que as taxas médias de expansão do PIB (ao redor de 2,1% ao ano) mal ultrapassaram o crescimento populacional ocorrido nesse mesmo período (de aproximadamente 1,6% ao ano), seja substituído por outro capaz não apenas de dar conta das necessidades de novas vagas como, especialmente, de promover a redução dos crescentes estoques de desempregados (BRANCO, 2005, p. 133).

Esse crescimento de postos de trabalho, entretanto, não se efetivou nos últimos anos. “Segundo dados de Waldir Quadros, enquanto o crescimento acumulado do PIB, entre 2004-2008, foi de 25,9%, as oportunidades individuais de ocupação cresceram apenas 13,5%, com maior incidência nos extratos sociais de menor renda” (apud MACIEL, 2010, p. 126), cujas ocupações são aquelas que exigem menor qualificação e, conseqüentemente, salários mais baixos.

O Brasil conta⁵, segundo Abramo e Branco (2005), com uma parcela de cerca de 34 milhões de brasileiros com idade entre 16 e 24 anos. Desse modo, a implementação de programas para a imediata inserção de jovens torna-se questão de utilidade pública. Branco (2005) ainda salienta que é necessário “conhecer com maior profundidade e extensão analítica as características que permitam melhor compreender as demandas e aspirações da população juvenil face ao trabalho e à renda” (p. 135).

As condições econômicas associadas às necessidades de sobrevivência, juntamente com as formas de ensino na educação básica, têm proporcionado o afastamento dos jovens das instituições escolares. “Estudos enfatizam que jovens pobres, em razão da luta pela sobrevivência, entram precocemente no mundo do trabalho e, por esse motivo, abandonam a escola”, conforme demonstra Canezin Guimarães e Duarte (2008, p. 06). Vale ressaltar que, na maior parte dos casos, essa inserção ocorre de forma extremamente precarizada.

De forma que o trabalho adquire perspectiva analítica e pertinência, dado que aparece no imaginário juvenil como elemento motivacional para o retorno à escola. Assim, uma proposta de educação profissional de nível médio integrada ao Ensino Médio necessita apreender a especificidade do público ao qual é endereçada. Portanto, um desafio que se assumiu na investigação consistiu em

⁵ Conforme o Projeto Juventude, que resultou em dois livros que analisaram e interpretaram os dados obtidos: **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**, 2004, orgs. Regina Novaes e Paulo Vannuchi e **Retratos da Juventude Brasileira**, 2005, orgs. Helena Wendel Abramo e Pedro Paulo Martoni Branco.

conhecer o jovem, a sua condição de aluno e trabalhador em função das contradições e conflitos do mundo social.

Pierre Bourdieu é um teórico de extrema importância para entender essas contradições do mundo social que envolve o jovem para além da condição de aluno e trabalhador. Para ele, é necessário compreender a dinâmica da escola, pois:

A escola “nunca exerceu um papel tão importante – e para uma parcela tão importante da sociedade”. [Porém] a contradição que a perpassa faz com que ela continue excluindo os que “não são feitos para ela” embora mantendo-os em seu interior, relegando-os a um ensino desvalorizado e outorgando-lhes diplomas sem valor no mercado (BOURDIEU, apud CATANI s/d, p. 20).

A concepção neoliberal de educação tem atribuído à escola um papel importante na outorga de diplomas. O diploma, na lógica da competição por prestígio e legitimidade, desempenha papel semelhante à moeda de troca nos diferentes mercados. Desse modo, a escola “garante uma competência de direitos que pode corresponder ou não a uma competência de fato. O tempo do diploma não é o da competência: a obsolescência das capacidades é dissimulada-negada pela intemporalidade do diploma” (BOURDIEU, 2008, p. 132).

Assim, a escola cumpre um papel de socialização e preparação das futuras gerações para o trabalho assalariado. Efetiva, de um lado, o processo de formação do *ethos* enquanto princípios morais ou valores em estado prático ou a moral que regula a conduta cotidiana. De outro, efetiva a formação da *hexis*, correspondente às posturas, disposição do corpo, relações do corpo interiorizadas ao longo da vida. Ambos os aspectos contribuem para a convivência, pois o trabalho, na forma capitalista, é concebido como um princípio moral extremamente valorizado no interior da sociedade. Entretanto, necessita das disposições corporais como forma de disciplinar o corpo para a atividade e constitui, ainda, elemento de distinção e indicador de classe, grupo ou frações de classe.

O *habitus* permeia os estilos de vida que vão se constituindo no interior da sociedade, porém “inscritos nos limites inerentes às condições particulares de sua produção” (CANEZIN GUIMARÃES, 2006, p. 114). Ou seja, os estilos de vida estão associados às condições objetivas das classes ou frações de classes,

podendo variar mesmo entre os membros pertencentes a uma mesma classe ou grupo social. De sorte que, ao se pensar a educação e a sua relação com os agentes, o mundo do trabalho e as contradições sociais, é preciso ter em mente que agentes situados em condições sociais distintas vão adquirir disposições diferentes.

Cabe ressaltar ainda que, para efeito da presente pesquisa, discutir a juventude contemporânea demonstra a emergência de novos atores sociais ligados às camadas populares, situação que implanta a necessidade de mudanças na compreensão do juvenil desde que a sua percepção se amplia para além da adolescência enquanto risco e se liga aos setores de classe média. Esse processo possibilita novas formulações para vários debates que se apresentam, um deles sobre os sentidos do termo juventude, “que traduz uma disputa pelo papel que se quer atribuir a esta categoria na conjuntura histórica atual” (ABRAMO, 2005 p. 40).

A ampliação dos ciclos de vida estendeu o conceito de juventude a segmentos das camadas populares, exigindo a “vigência de uma multiplicidade de instâncias de socialização, não mais só a família e a escola; a importância dos campos do lazer e da cultura, principalmente na constituição da sociabilidade, das identidades e da formação de valores” (ABRAMO, 2005, p. 43). A juventude deixa de ser vista como preparação para a vida adulta e, as suas experiências vividas passam a ter sentido em si mesmas.

Abramo (2005) também destaca que a literatura sociológica oscila nas abordagens sobre o tema, criando uma tensão:

Entre análises que privilegiam o plano simbólico, a partir da idéia de uma condição juvenil referida a uma fase da vida, que, no limite, podem desembocar na consideração da juventude como mero signo, uma construção cultural relativamente desvinculada das condições materiais e históricas, e análises que privilegiam a posição na estrutura socioeconômica e que, no limite, afirmam ser tal noção destituída de significação social (ABRAMO, 2005, p. 42).

Essa tensão teórica, entretanto, pode ser resolvida pela distinção entre a *condição* e a *situação* juvenil. A primeira relaciona-se com a classe social e as condições objetivas vivenciadas pelos jovens. É o modo como uma formação social constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida. A segunda é

a interpretação pelo jovem da sua realidade, é o modo como a condição juvenil é vivenciada partindo dos distintos recortes associados às diferenças sociais.

Nessa perspectiva, então, não há uma forma única para se viver a condição juvenil. O mais coerente é falar de juventudes no plural, e não juventude no singular, para enfatizar as diferenças e desigualdades vividas por muitos jovens. A questão que se coloca não é mais “sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, [mas] sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida” (ABRAMO, 2005, p. 44). Esse aspecto é, assim, relevante para a análise das entrevistas, pois busca apreender a situação juvenil efetiva dos jovens pesquisados.

Assim, esta pesquisa se apresenta como a realização de uma produção científica que procura a autonomia intelectual. Com esse propósito, inicialmente realizou uma revisão bibliográfica como o objetivo de conhecer as análises e compreender as contribuições teóricas sobre a temática da juventude. Na seleção dos sujeitos, utilizou o questionário misto para identificar o número de jovens no programa com idade entre 18 e 29 anos. Dos 19 alunos dos dois cursos técnicos integrados em informática e alimentos, 15 foram identificados como jovens. O levantamento teve por objetivo construir um mapeamento da realidade dos jovens inseridos no Proeja realizado pelo IF Goiano.

Na apreensão desse universo juvenil estudado, e procurando entender quem são esses jovens, quinze questionários foram selecionados e constituem a amostra da pesquisa. Na caracterização do seu perfil socioeconômico e cultural, utilizou-se o critério da faixa etária. Foram necessários ainda o estudo de um amplo acervo bibliográfico e a consulta a documentos da instituição quanto aos dados e informações dos alunos, sobretudo daqueles que haviam desistido dos cursos.

A faixa etária foi considerada, porque possibilitou estabelecer algumas delimitações iniciais. Mediante dados fornecidos pela Coordenação de Registro Escolar (CORE) do IF Goiano, *campus* Urutaí, foi possível verificar 60 alunos matriculados no Proeja entre os anos de 2008 a 2010; entretanto, os frequentes no momento da pesquisa totalizavam 19. Pelo mesmo número de questionários respondidos no mês de maio de 2010, verificou-se que, do total, 68% eram jovens

na faixa etária de 17 a 29 anos e 32% estavam na faixa acima dos 30 anos. Constatou-se também que a maioria exercia algum tipo de atividade remunerada.

Ademais, para a apreensão desse universo, treze entrevistas⁶ foram realizadas entre os meses de setembro e outubro de 2010, e outras com dois coordenadores, no mês de janeiro de 2011, que participaram, à época, do processo de incorporação do Proeja ao *campus* Urutaí. Com os professores, não foram gravadas entrevistas. As citações do texto que remetem às suas opiniões nas análises são originárias de conversas e de observações em campo.

As constantes visitas ao instituto possibilitaram entender melhor a dinâmica da escola e obter maior proximidade com os jovens, aspecto que ajudou bastante no momento da realização das entrevistas. Visando perceber os significados que pessoas atribuem às coisas, foram realizadas entrevistas aprofundadas.

A entrevista como técnica de pesquisa possui efeitos positivos no sentido de apreender os significados e a realidade de fenômenos que cercam os agentes. Entretanto, Bourdieu (2011) alerta que é preciso ver o entrevistado na sua totalidade, buscando compreender as suas condições sociais objetivas. O pesquisador deve proporcionar um ambiente tranquilo, participando da entrevista com o intuito de transformá-la numa conversa desinteressada. O querer se isolar da entrevista não significa neutralidade. Nesse sentido:

O efeito da imposição que se exerce sob a capa de 'neutralidade' é tanto mais pernicioso porque a publicação das opiniões assim impostas contribui para as impor e assegurar-lhes uma existência social, dando aos pesquisadores a aparência de uma validação própria a reforçar sua credibilidade e seu crédito (BOURDIEU, 2011, p. 707).

Na técnica da entrevista, o papel do pesquisador é fundamental. Ele precisa buscar a essência transmitida na aparência das declarações:

Os agentes sociais não têm a ciência infusa do que eles são e do que eles fazem; mais precisamente, eles não têm necessariamente acesso ao princípio de seu descontentamento ou de seu mal-estar e as declarações mais espontâneas podem, sem nenhuma intenção de dissimulação, exprimir uma coisa bem diferente do que eles dizem na aparência (BOURDIEU, 2011, p. 707-708).

⁶ Como o universo foi reduzido, o objetivo era realizar a entrevista com todos os jovens, porém dois deles não foram localizados.

Bourdieu (2011) comenta também sobre os riscos e possibilidades da escrita. Para ele, a intervenção do pesquisador é tão difícil quanto necessária, embora muito se perca no processo de transcrição, pois as obrigações de fidelidade e as leis da legibilidade são difíceis de conciliar. Há interesses subjetivos nas leituras, o que não significa dizer que sejam pouco espontâneos, pensados, mas são riscos que se corre, principalmente quando se trabalha com textos não escritos, no caso as entrevistas.

Portanto, como salienta o autor, transcrever é necessariamente o exercício de escrever, “no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz; a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades, que são sem dúvida a condição verdadeira de uma fidelidade” (BOURDIEU, 2011, p. 710). A distância entre locutor e interlocutor exige extrema atenção do pesquisador.

Essas observações com relação à entrevista foram consideradas nos diversos momentos da pesquisa - coleta de dados, transcrição, análise e interpretação dos dados. Entendemos esta última como o momento de trabalhar os dados empíricos de forma lógica, teórica e crítica, portanto, talvez, como o momento mais importante e delicado da análise, conforme destacam Canezin Guimarães e Nepomuceno (2009). Também nesse momento, o referencial teórico constitui-se de extrema importância, pois ajuda a empreender, a construir o olhar, o ponto de vista analítico do material de pesquisa.

Os nomes utilizados nesse trabalho são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes.

Conforme dissemos ao início desta Introdução, a proposta da pesquisa consiste em analisar qualitativamente a fala de cada um dos participantes na faixa etária destacada, buscando compreender quem são esses jovens alunos do Proeja. Os resultados do trabalho estão expostos nesta dissertação que se organiza em três capítulos.

No primeiro, buscamos fazer um mapeamento caracterizador do contexto sócio-histórico, cultural e econômico do sudeste goiano, simultaneamente à instalação e ao desenvolvimento do atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF Goiano), *campus* Urutaí, um dos locais de referência na região para o desenvolvimento da educação escolar profissionalizante.

No segundo capítulo, discutimos a emergência dos conceitos de trabalho e educação, destacando sua transformação dentro de uma perspectiva histórica relacionada à constituição e natureza humanas. Assim, associamos seus aspectos à situação juvenil com relação ao mundo do trabalho e ao da educação, demonstrando, também, a proposta educacional que visa a integração entre ensino técnico e educação básica e como essa proposta foi acolhida e implantada no Instituto de Urutaí.

No terceiro capítulo, objetivamos analisar os jovens alunos do Proeja no IF Goiano, *campus* Urutaí, tendo como referência os dados coletados na pesquisa de campo e os conceitos sobre juventude, pontuando a faixa etária, o gênero, a escolarização, trabalho, modos de vivenciar e interpretar a condição juvenil, formas de representar a educação e as possibilidades de inserção no mundo do trabalho e da profissionalização.

O Proeja como política pública é recente e constitui-se como uma novidade no interior do instituto, principalmente pelo público que atende. Assim, pesquisas são de suma importância para desvelar as relações em torno da proposta de educação integrada entre formação geral e formação profissional para o público da Educação de Jovens e Adultos. De tal modo, essa dissertação visou também contribuir com a temática da juventude e do trabalho.

CAPÍTULO 1

SUDESTE GOIANO, ASPECTOS HISTÓRICOS DO IF GOIANO DE URUTAÍ E O PROEJA

Este capítulo pretende caracterizar o contexto sócio-histórico, cultural e econômico do sudeste goiano, simultaneamente à instalação e desenvolvimento do atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF Goiano), *campus* Urutaí, um dos locais de referência na região para o desenvolvimento da educação escolar.

1.1 Urutaí: o sudeste goiano em relação à educação, juventude e mundo do trabalho.

Urutaí integra os 246 municípios goianos, com uma área de 627 Km². A cidade é modesta, com uma população pequena, com um total de habitantes na ordem de 3.058 (IBGE, 2010). A densidade demográfica é de 4,34, e possui 2.732 eleitores. Segundo dados da Seplan (2009), a população rural tem sofrido redução: em 1980, o número era de 1.471 habitantes, caindo para 893 em 2010. A população na faixa etária entre 15 e 29 anos oscilou no mesmo período e somava 795 habitantes no ano 2000.

A cidade de Urutaí integra o grupo de municípios goianos que cresceram em função da construção da estrada-de-ferro no primeiro quartel do século XX. Situada entre as cidades de Pires do Rio, Ipameri e Catalão, está a uma distância aproximada de 170 Km da capital do Estado de Goiás e a 300 Km de Brasília-DF.

A mesorregião do sudeste goiano é conhecida também como região da estrada-de-ferro. Compõe-se de 22 municípios⁷ e tem papel preponderante na economia goiana. No início do século XX, mais especificamente por volta de 1914, em função da expansão dos trilhos da estrada-de-ferro no Estado, a região

⁷ Ananguera, Campo Alegre de Goiás, Catalão, Corumbáiba, Cristianópolis, Cumari, Davinópolis, Gameleira de Goiás, Goiandira, Ipameri, Leopoldo de Bulhões, Nova Aurora, Orizona, Ouvidor, Palmelo, Pires do Rio, Santa Cruz de Goiás, São Miguel do Passa Quatro, Silvânia, Três Ranchos, Urutaí e Vianópolis.

foi considerada a mais dinâmica e o principal centro produtor e entreposto comercial de Goiás. A ligação direta com São Paulo pela via férrea proporcionou grande desenvolvimento, dinamismo, valorização de terras e o surgimento de novos povoados (CHAUL, 1988, 2010). A cidade de Urutaí é oriunda desse período.

A região representa 7,39% da extensão territorial do Estado. Possui área de 25.120,227 Km², com uma população de 248.202 habitantes, e tem como perfil econômico a agropecuária. Porém, outras atividades são desenvolvidas e algumas cidades se destacam. Catalão, por exemplo, impulsionada pela indústria de transformação, motivada pela montagem de automóveis e máquinas agrícolas, se destaca também na produção de adubos e fertilizantes. Atualmente, o município é o quarto no *ranking* dos municípios goianos (SEPLAN, 2010).

Os municípios de Ipameri e Silvânia concentram elevada produção agrícola e, dentre os produtos cultivados, destaca-se a soja. A região tem relevância também na agroindústria. Pires do Rio, devido ao grande número de abate de aves e à produção de óleos vegetais, tem se mostrado promissora. Corumbaíba, na divisa com Minas Gerais, apresenta concentração significativa na indústria de laticínios e no comércio atacadista. A população dessas cidades ultrapassa a metade da população total da região, salientando a discrepância entre alguns municípios.

A construção de Goiânia na década de 1930 e, posteriormente, a de Brasília, seguida pela Rodovia Br 153, deslocou o entreposto comercial do sudeste para o sul do Estado. Mesmo assim, a região não perdeu dinamismo, sendo, atualmente, a segunda entre as dez regiões⁸ com participação no PIB estadual. Em 2002, participou da economia com 6,97%, subindo para 7,48% em 2008 (SEPLAN, 2010). Mesmo o período sendo curto, é possível perceber que, com o fim do ciclo da estrada-de-ferro, a região continuou figurando entre as mais promissoras do Estado, demonstrando um histórico importante na economia de Goiás.

⁸ O Estado de Goiás é dividido em 10 Regiões de Planejamento (RP): Metropolitana (20 municípios); Entorno do DF (19 municípios); Centro Goiano (31 municípios); Sudoeste (26 municípios); Sul (26 municípios); Oeste (43 municípios); Norte (26 municípios); Sudeste (22 municípios); Nordeste (20 municípios); Noroeste (13 municípios). A disposição das RPs, no trabalho, obedecem ao critério populacional na ordem decrescente.

Essa situação se deve a alguns fatores: primeiro, a expansão dos trilhos provocou efeitos benéficos ao potencializar a economia do sudeste, o que a colocou numa posição de destaque. Os trilhos romperam as barreiras do território goiano, acabando com o exclusivo comercial dos mineiros, pois, a partir da sua instalação, Goiás passou a ter contato direto com os mercados paulistas (BERTRAN, 1978; ESTEVAM, 2004); o segundo fator está relacionado ao primeiro, pois essa situação proporcionou a chegada de levas de migrantes nordestinos, paulistas e mineiros. Sobretudo os últimos se instalaram na região com a aquisição de propriedades, implicando a necessidade de dotá-la de uma infraestrutura, que, posteriormente, serviria de novo impulso ao desenvolvimento econômico, político e sociocultural da região. Vale destacar que a mão-de-obra explorada nas frentes de expansão e na lavoura extensiva era composta, na sua grande maioria, de nordestinos, o que salienta o caráter contraditório do capitalismo (BORGES, 1987).

É nesse contexto de desenvolvimento que se fez necessária a instalação de instituições que possibilitassem a associação entre ciência, tecnologia e produção, para fomentar ainda mais o potencial agrícola do sudeste. Assim, entende-se a construção, por parte do governo, da fazenda-modelo onde atualmente funciona o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Urutaí e que contribuiu também para a constituição da cidade. Segundo um dos entrevistados, Ipameri também possuía uma escola agrotécnica com estrutura semelhante à de Urutaí.

O município sede do Instituto Federal Goiano, geograficamente, se encontra em uma posição estratégica, pois a cidade de Urutaí se localiza na parte central do sudeste goiano e entre as cidades mais populosas e de destaque econômico da região⁹.

A cidade surgiu em meio à expansão dos trilhos. A passagem da estrada-de-ferro atraiu várias famílias para trabalhar na ferrovia. A inauguração desta, no município, ocorreu em 15 de novembro de 1914, intensificando o aglomerado de pessoas próximo ao prédio da estação. Com o desenvolvimento do município e a construção de armazéns para depósito de mercadorias, já era possível visualizar algumas casas, tanto de funcionários da ferrovia como de lavradores.

⁹ Ver Anexo 1: Mapa da região sudeste.

Outro elemento que favoreceu a ocupação do município foi, como dissemos, a criação pelo governo de uma fazenda-modelo¹⁰. Em pouco tempo, o pequeno arraial, que fazia parte do município de Ipameri, foi elevado à categoria de vila. Segundo dados do IBGE, SEPLAN (2010), em 15 de junho de 1915, a localidade passou a distrito, título revogado e somente efetivado pela Lei Municipal nº 100 de 22 de outubro de 1917. Assim, o status de distrito foi de fato consolidado.

O município de Urutaí, entretanto, somente foi criado em 1947. A Lei Estadual n.45, do mês de dezembro, desmembrou de fato a localidade do município de Ipameri. A cidade, a partir de então, passou a ser definida como comarca de primeira entrância, através da Lei Estadual nº 707, categoria que a denomina e caracteriza nos dias atuais.

Pelo exposto, percebe-se que o surgimento do arraial até a sua elevação à categoria de município ocorreu em um período de ocupação agrícola (CHAUL, 1988), que pode ser caracterizado como de grande desenvolvimento para a região: momento em que as estruturas se formavam, povoados surgiam e buscavam sua emancipação. Essa situação interferiu não apenas no surgimento da cidade, mas também na criação de infraestrutura e instituições, como a fazenda-modelo, que tinha como objetivo fomentar o melhoramento de raças bovinas, visto que a pecuária era a principal atividade econômica na época.

O período é caracterizado, então, por grandes transformações em função da expansão capitalista que ocorria no sudeste do país e se direcionava para o centro-norte via sudeste goiano. A estrada-de-ferro representava a modernidade e, junto com ela, regiões foram dinamizadas, estruturas transformadas e, conseqüentemente, a exploração intensificada. A Marcha para o Oeste proporcionou ainda mais dinâmica a essa situação.

As construções de Goiânia, Brasília e Palmas se inserem nesse contexto. Então, pode-se definir que a situação atual vivenciada pela região sudeste é originária de um processo histórico que teve sua origem na expansão do capital, representada pela instalação dos trilhos no território goiano. Foi pioneira nesse processo, o que não pode ser esquecido numa análise estrutural da conjuntura da

¹⁰ Há controvérsias com relação à data de criação da Fazenda Modelo, porém, em 1922, ela já se encontrava em pleno desenvolvimento (CAMPOS, 2005). Isso demonstra que o surgimento da escola também se deu no processo de expansão dos trilhos da estrada-de-ferro.

região, pois a caracteriza e ajuda a entender o contexto de transformações econômicas, socioculturais e estruturais que vivenciou. Nesses termos, o dinamismo atual é fruto desse período, mas, junto com ele, vieram também as contradições.

O dinamismo destacado, do ponto de vista numérico e do próprio histórico da região, expressa sua importância. Todavia, é contraditório na sua essência, porque não chega a se refletir no todo da população, em função das contradições existentes na gênese do capitalismo.

No atual cenário de crise no mundo do trabalho, boa parte da população jovem do país sofre com o desemprego, e isso não é diferente no sudeste de Goiás. Para os entrevistados da pesquisa, a falta de emprego, a ausência de oportunidades e de espaços para a socialização juvenil caracteriza a região de forma diferente dos dados oficiais analisados.

Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho, o desemprego juvenil foi o maior dos últimos tempos e atingiu cerca de 81 milhões dos 620 milhões de jovens economicamente ativos em 2009, na faixa etária entre 15 e 24 anos. Os números revelam 7,8 milhões de jovens a mais do que o número global registrado em 2007. Nesses termos, a taxa de desemprego cresceu de 11,9% nesse ano para 13,0 % em 2009, e a tendência já era de aumento para o ano de 2010. Segundo o estudo, os jovens, em relação aos adultos, sentem mais o fenômeno do desemprego (OIT, 2010).

O estudo ainda assinala que, nos países desenvolvidos e em algumas economias emergentes, o momento de crise é sentido principalmente em termos de aumento do desemprego e dos riscos sociais associados ao desânimo e à inatividade prolongada. O relatório demonstra que, nas economias em desenvolvimento, onde vivem 90% dos jovens, há um índice maior de vulnerabilidade ao subemprego e à pobreza. A estimativa é de que 152 milhões de pessoas jovens, cerca de 28% dessa população trabalhadora, têm trabalho, mas se encontram em situação de extrema pobreza¹¹.

Os dados são alarmantes à medida que apontam uma perspectiva pouco animadora para a população jovem com relação ao mundo do trabalho. O estudo acrescenta ainda que:

¹¹ Neste caso, as famílias sobreviviam com menos de US\$ 1,25 por pessoa por dia em 2008 (OIT, 2010).

Estas tendências terão 'consequências significativas para os jovens e as gerações futuras vão engrossar as fileiras dos desempregados já' e alerta para o risco 'de um legado de crise de uma 'geração perdida', composta de jovens que abandonaram o mercado de trabalho, tendo perdido toda a esperança de serem capazes de trabalhar para uma vida decente' (OIT, 2010, p. 01).

Os jovens da região sudeste de Goiás na faixa etária entre 15 e 29 anos representam 24,6% do total dessa população, ou seja, um quarto. Esse número é considerado alto, principalmente quando comparado às taxas de emprego formal de admitidos e desligados em 2009. O saldo de emprego formal, para o mesmo período, foi o menor dos últimos cinco anos¹², segundo análise dos dados da Seplan (2009), demonstrando que a geração de empregos não tem acompanhado o desenvolvimento econômico da região sudeste do Estado de Goiás.

Assim, a proposta de cursos profissionalizantes como os do Proeja, que tem o trabalho como princípio educativo e a integração entre a formação técnica e a educação básica, precisa dar conta dessa realidade. Isso para não gerar um vazio temporal de preenchimento adiado (PAIS, 2006), à medida que os jovens e adultos, movidos pela concepção neoliberal de educação, que, através da teoria do capital humano, exige cada vez mais escolaridade para o ingresso no mundo do trabalho, vêem suas possibilidades de inserção minadas. De outro lado, como salienta Frigotto (2010), a escola sozinha não consegue preencher essa lacuna, pois precisam ocorrer mudanças também na estrutura da organização social.

Nesse sentido, quanto à questão sociocultural, no ano 2000, o sudeste goiano apresentou uma taxa média de alfabetização de 84,6%, índice abaixo da média estadual, que foi de 89,2% no mesmo ano. O percentual teve como base as pessoas acima de 10 anos de idade que são alfabetizadas, ou seja, que sabem ler e escrever pelo menos um bilhete simples (IBGE, apud SEPLAN, 2000). Isso significa que 13,4% da população acima de dez anos não estão alfabetizadas ou não sabem ler e escrever corretamente.

Em 2010, o Estado de Goiás registrou 1.467.203 matrículas. O sudeste foi responsável por 59.627 delas, o que representa pouco mais de 4% do total de matriculados no Estado. As matrículas no Ensino Fundamental foram da ordem de 35.994, ou seja, 60,3%, representando a grande maioria do total de

¹² Emprego formal – saldo (número) 1514 em 2005; 954 em 2006; 2950 em 2007; 3394 em 2008; 344 em 2009 (MTE; CAGED, apud SEPLAN, 2010).

matriculados no sudeste goiano, enquanto o Ensino Médio ficou com 10.891 matrículas, isto é, 18,26%. A Educação de Jovens e Adultos apresentou 2.161 matrículas, ou 3,6%, sendo 1.803 oriundas da Rede Estadual de Ensino (MEC/INEP/SEDUC, apud SEPLAN, 2010).

Os dados apresentam uma diferença bastante expressiva sobre o número das matrículas no Ensino Fundamental e Médio na região, caracterizando o exemplo do funil, dado que parte daqueles que ingressam no Ensino Fundamental e conseguem concluí-lo com sucesso não têm acesso garantido no Ensino Médio e também não são absorvidos pela Educação de Jovens e Adultos. Isso tem trazido alguns desdobramentos para a experiência do Proeja que está sendo implantada no IF Goiano, *campus* Urutaí.

A região sudeste, no ano de 2009, contava com 240 estabelecimentos de ensino, entre pré-escolar, fundamental e médio, número que teve um leve crescimento se comparado ao ano de 2008, quando totalizava 232. Porém, os anos anteriores - 2005, 2006 e 2007 – apresentaram queda constante, com uma redução de 14 estabelecimentos em quatro anos. Nesses termos, o crescimento de 2009 não contemplou o total das perdas nos últimos cinco anos.

Isso é preocupante, pois a educação no Brasil, historicamente, além de dual, é vista por uma parcela daqueles que a administram como dispêndio e não investimento, segundo Germano (2005) e Romanelli (2005). Gaudêncio Frigotto destaca que:

A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembléia Nacional Constituinte. Mas a Constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou essa situação (FRIGOTTO, 2010, p. 31).

Com relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei 9.394/96), autores como Álvaro Viera Pinto (apud SAVIANI, 2004, p. 226) destacam que ela “é uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual”. Nessa perspectiva, não houve melhorias ou mesmo avanço a partir do texto aprovado em 1996. De forma semelhante, Ivany Pino comenta: “seria ingenuidade atribuir a essa lei força ou mesmo potencialidade para provocar uma revolução da educação no país” (PINO, 2003, p. 19).

Assim, a discussão de Saviani (2004) com relação à Lei. 9.391/96 é bastante sugestiva e acampa a dos demais autores ao demonstrar as possibilidades e perspectivas que se abrem para possíveis melhorias em um texto que se configura minimalista. Para ele, a LDB (Lei 9.394/96) é:

Uma lei que deixou muita coisa em aberto, os seus limites, expressos predominantemente na forma de omissões, podem se converter na abertura de novas perspectivas para a educação brasileira. A realização dessa possibilidade, contudo, está na dependência da *capacidade de mobilização e ação* das forças identificadas com a necessária transformação da nossa organização escolar tendo em vista a construção de um sistema nacional de educação que garanta a todos o acesso e conclusão da educação básica (2004, p. 227) (Grifo meu).

Daí que essa capacidade de mobilização precisa ser adotada pelos diferentes grupos da sociedade, para que de fato ocorram, de forma significativa, melhorias educacionais, condições de trabalho, expansão e aparelhamento das unidades de ensino e se garantam o acesso e, principalmente, a permanência dos alunos nas escolas públicas de âmbito federal, estadual e municipal.

Dos 22 municípios que formam a região sudeste goiana, apenas três¹³ apresentaram um aumento contínuo no número de estabelecimentos de ensino entre os anos de 2005 a 2009. O que não representa um acréscimo expressivo: ao todo foram construídos apenas quatro, nesses cinco anos. Porém, se comparado aos outros 19 municípios, os que não mantiveram as unidades existentes em 2005 oscilaram para baixo pelo menos uma vez nesse período, mesmo que posteriormente fossem retomando o aumento. Caso de Catalão, por exemplo.

A tabela 1 a seguir demonstra a população e o número de estabelecimentos de ensino por município e nos ajuda a perceber alguns aspectos relacionados à expansão e à população dos municípios que compõem a região sudeste do Estado de Goiás.

¹³ Gameleira de Goiás: aumentou 1 estabelecimento; Orizona: aumentou 2 estabelecimentos; Santa Cruz de Goiás: aumentou 1 estabelecimento.

Tabela 1. Estabelecimentos de Ensino – Total em números e a população do sudeste.

Município	Pop. 2010	2005	2006	2007	2008	2009
Anhanguera	1.017	2	2	2	2	2
Campo Alegre de Goiás	6.057	9	10	7	6	6
Catalão	86.597	61	62	57	59	61
Corumbaíba	8.164	10	9	9	8	10
Cristianópolis	2.933	4	4	4	4	3
Cumari	2.961	4	4	4	4	4
Davinópolis	2.050	3	3	3	3	3
Gameleira de Goiás	3.275	3	3	3	3	4
Goiandira	5.268	5	5	5	4	5
Ipameri	24.745	33	30	28	28	29
Leopoldo de Bulhões	7.875	15	13	13	13	13
Nova Aurora	2.069	3	3	3	3	3
Orizona	14.292	16	17	18	18	18
Ouvidor	5.446	4	4	3	3	3
Palmelo	2.339	3	3	3	3	3
Pires do Rio	28.691	27	28	28	26	27
Santa Cruz de Goiás	3.141	3	4	4	4	4
São Miguel do Passa Quatro	3.761	5	5	5	5	5
Silvânia	19.096	16	16	17	16	17
Três Ranchos	2.817	2	2	2	2	2
Urutaí	3.058	5	4	4	5	5
Vianópolis	12.549	13	13	13	13	13
Total: 22	248.202	246	244	235	232	240

Fonte: Seplan-GO (2009).

Observando o quadro, é possível detectar algumas discrepâncias: Urutaí, por exemplo, tem 3.058 habitantes e possui cinco estabelecimentos de ensino, enquanto Ouvidor conta com três para uma população de 5.446 habitantes; Catalão, o município mais populoso do sudeste goiano, possuía 61 estabelecimentos em 2005, reduzindo para 57 no ano de 2007 e retornando para 61 estabelecimentos em 2009, quando sua população cresceu em mais de 22 mil habitantes nos últimos dez anos¹⁴.

Ipameri e Pires do Rio, municípios com mais de 20 mil habitantes, tiveram redução no número enquanto suas respectivas populações apresentaram

¹⁴ A cidade de Catalão vem apresentando crescimento populacional constante. Em 1980, 39.172; 1991, 54.525; 2000, 64.347; 2010, 86.597.

crescimento constante. As escolas construídas foram em municípios menores, caracterizando uma contradição com relação à expansão, porque justamente os municípios que apresentaram oscilação populacional para baixo aumentaram o número de estabelecimentos. O município de Orizona, por exemplo, ocupa a quinta posição em números de habitantes e dois estabelecimentos foram construídos, passando de 16 para 18, entre os anos de 2005 a 2009.

Os dados demonstram ainda que o número de estabelecimentos não tem acompanhado o crescimento geral da população do sudeste goiano. Uma das explicações para isso é que parcela dos alunos pode estar 'evadindo' ainda muito cedo, ou não está sendo atendida pelas unidades de ensino. De outro lado, mesmo com o crescimento populacional, o número de matrículas tem-se reduzido a cada ano. Em 2005, foram 66.558 matrículas; o ano de 2010 somou 59.627, uma queda de quase 7.000 em cinco anos¹⁵, representando uma média de 1.400 matrículas a menos a cada ano.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) na região é considerado médio: dos 22 municípios que compõem o sudeste goiano, apenas três – Anhanguera, Campo Alegre de Goiás e Catalão – estão na faixa que caracteriza índice de IDHM elevado. O que se pode observar, a partir dos dados, é que o número de estabelecimentos de ensino e a geração de empregos não têm acompanhado o crescimento da população, o que reforça a ideia de crise na forma capitalista do trabalho. O contraditório nessa situação é que os indicadores destacados compõem parte dos critérios adotados que ajudam a classificar o índice do IDHM como elevado, médio ou baixo¹⁶.

A evolução do emprego formal no período de 2003 a 2009 foi da ordem de 12,524 milhões (MTE/RAIS, 2009). Porém, de 2007 em diante, vem apresentando queda acentuada: no ano em questão atingiu 2.452,181, caindo para 1.765,980 em 2009. Segundo dados do MTE/CAGED (2009) sobre o comportamento de empregos formais no Brasil, no período de novembro de 2009 a novembro de 2010, a variação foi negativa, com cerca de 108 mil vagas a menos.

¹⁵ 2006 teve 65.558 matrículas; 2007, 62.306; 2008, 60.394 (MEC/INEP/SEDUC-GO, 2010).

¹⁶ Na classificação são considerados como: Elevado (0,800 e superior); Médio (0,500-0,799); Baixo (abaixo de 0,500). O IDH-M é elaborado com base nos indicadores de educação (alfabetização e taxa de frequência escolar), longevidade e renda da população. (IBGE; IPEA; PNUD; FJP, apud SEPLAN, 2000).

Isso significa que parcela desses trabalhadores está indo para a informalidade, trabalhando em condições precárias; outros estão na situação de desemprego aberto. Dados da OIT já demonstraram que o público jovem é atingido mais intensamente por essas condições. A região sudeste goiana apresenta os reflexos dos dados nacionais, haja vista que o saldo de empregos formais foi o menor dos últimos cinco anos, ou seja, houve redução no número de postos de trabalho com carteira assinada (MTE, CAGED, SEPLAN – GO, 2010).

Somando-se o total de empregos formais na região por setores da economia, é possível perceber uma predominância do setor de serviços sobre os demais. A agropecuária aparece em quarto lugar na geração de empregos, seguida pelo comércio, em terceiro lugar. A indústria ocupa a segunda posição, com 8.145 empregos; já o setor de serviços, com 13.962, lidera o *ranking* de ocupações. Se comparado ao Estado, a agricultura, com 9,82%, assume a ponta, ficando o setor de serviços com 2,69%, à frente somente da construção civil, com 1,79%. Tal realidade aponta uma característica para o setor de serviços (MTE, CAGED, SEPLAN – GO, 2010).

A base econômica do Estado goiano, assim como a da região sudeste, é a agropecuária. No entanto o processo de investimento na zona rural nas décadas de 1960/70 beneficiou o grande latifundiário em Goiás e contribuiu para formação da agroindústria, conseqüentemente a utilização de mão-de-obra nessa lógica de organização se reduz. Assim, se estruturou, e com mais eficácia tem se intensificado a baixa oferta de empregos no setor agropecuário.

Oriunda da modernização agrícola em Goiás, essa situação provocou [provoca] um êxodo rural cada vez mais acentuado ao mesmo tempo que exige um novo perfil de trabalhador. Porém, cada vez menos utilizado em detrimento das máquinas no processo produtivo agropecuário. Essas mudanças têm beneficiado substancialmente os detentores dos meios de produção, porque os possibilitam aumentar a concentração de renda com a intensificação da exploração e do uso da tecnologia nas fazendas, indústrias ou comércio.

Ante essa situação o carro chefe no processo formativo no instituto é a agropecuária, que emprega cada vez menos força de trabalho humana. Essa situação nos leva a refletir sobre a função social da escola, já que continua formando para um setor que tem retraído a utilização de mão-de-obra. Perante

essas questões, é possível inferir o motivo nos quais os jovens tem almejado o ensino superior, pois o médio técnico não mais emprega.

Nesses termos, é preciso ressaltar que há um reconhecimento da existência de empregos informais e das condições de precarização de muitos trabalhadores, que têm enfrentado dificuldades para suprir as condições mínimas de existência. Sendo o trabalho um meio para produção e reprodução da vida humana, sua negação constitui, também, a negação do próprio direito à vida (FRIGOTTO, 2005). Essas constatações estão presentes no grupo de entrevistados e alunos do Proeja de Urutaí, cujos membros, ao menos uma vez, foram privados da condição de trabalhar ou vivenciaram situação precária de trabalho.

Ao responderem o questionário, 40% dos jovens indicaram ter ficado na condição de privação de emprego por duas vezes; 27% indicaram vivenciar o desemprego mais de quatro vezes; 20% ao menos uma vez; e 13% responderam que já estiveram nessa situação por três vezes. O período de privação do emprego também é alarmante, ou seja, 40% indicaram ter ficado nessas condições por mais de 15 meses. Os demais estão situados num índice entre um e onze meses.

Portanto, essa situação caracteriza algumas dificuldades de inserção e manutenção nos postos de trabalho da região por parte desse público. Todos os entrevistados, ao menos uma vez, já vivenciaram a condição de privação de emprego, o que demonstra que o sudeste goiano, mesmo com os índices de desenvolvimento apresentados, não tem conseguido possibilitar uma perspectiva melhor para o jovem com relação às possibilidades de inserção no mundo do trabalho. A falta dessa perspectiva coloca para os jovens a necessidade de saída dos seus locais de origem em busca de novas oportunidades e melhores condições de vida.

1.2 Instituto Federal Goiano, *campus* Urutaí: surgimento e trajetória.

O atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, *campus* Urutaí, tem suas origens na fazenda-modelo criada por iniciativa do governo federal no início do século XX para funcionar como Centro de Criação de Raças Bovinas. A data com relação ao surgimento da fazenda é um tanto controversa. Segundo Campos (2005), a residência do Diretor da Fazenda Modelo de Criação de Urutaí foi construída em 1919, porém a instalação da fazenda tem origem anterior à obra.

De acordo com o autor, em 1922 a fazenda já estava em pleno funcionamento, dado que, há várias décadas, já desenvolvia trabalhos de melhoramento de raças. O ano de 1922 é destacado por representar “o marco histórico do desenvolvimento da raça bovina Canchim: *“a fazenda modelo foi o local responsável por difundir e melhorar as raças qualificadas na região, junto aos criadores, proporcionando o melhoramento genético de seus rebanhos”* [grifo meu] (CAMPOS, 2005, p. 08).

Assim, a fazenda foi criada para desempenhar papel preponderante no processo de desenvolvimento da região sudeste, aproveitando e potencializando sua principal característica econômica, a pecuária, através do melhoramento de raças do rebanho da região, visto que a pecuária era a principal atividade econômica do Estado. De maneira que percebe-se, já no início de sua criação, a tentativa de realizar a associação entre ciência e tecnologia para o desenvolvimento econômico do sudeste.

Entretanto, somente em 1951, foi feito o pedido de transformação da fazenda-modelo em Escola de Iniciação Agrícola, a primeira do Estado de Goiás, através do Projeto nº 1.416/51. Dentre as justificativas utilizadas pelo autor do projeto, encontram-se o desenvolvimento econômico do Estado, sua característica agrícola e a desoneração da União, desde que estava previsto que os gastos com a fazenda seriam aproveitados para a manutenção e o funcionamento da escola, além de beneficiar milhares de brasileiros (CAMPOS, 2005).

A associação entre ciência e tecnologia para o desenvolvimento de Goiás e da região sudeste, juntamente com as justificativas destacadas, não foram expressivas para a aprovação do projeto, atitude que demonstra o caráter contraditório de uma sociedade de classe cuja elite política vê a educação como dispêndio. Assim, o relator deu parecer contrário e a Comissão de Economia optou pela sua rejeição, por não estabelecer que tipo de escola se objetivava criar. Novas discussões foram travadas e o projeto somente foi aprovado após a Comissão ter deixado claro que ele não representaria novo encargo para a nação, pois visava aproveitar as verbas já existentes, transformando a fazenda-modelo em escola de iniciação agrícola¹⁷.

Nesses termos, conforme Campos (2005), somente em 1953, através da Lei nº 1.923 de 28 de julho, foi criada a Escola de Iniciação e Mestria Agrícola de Urutaí, subordinada à então Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV, do Ministério da Agricultura. Suas atividades, entretanto, iniciaram-se somente em março de 1956. Isso porque o relator do projeto, Sylvio Echenique, no ato de sua aprovação, enfatizou que o:

Brasil precisa de dezenas dessas escolas primárias de ensino rural, a fim de preparar a mocidade do interior a melhor suportar as agruras da vida campestre, melhor conhecendo a arte de cultivar a terra, para dela tirar maior proveito e, assim, se distanciar mais da miséria, que é permanente e generalizada no âmbito rústico (apud CAMPOS, 2005, p. 10).

Esses argumentos representam uma contradição em relação aos fatos, pois do projeto até a efetivação das atividades na escola agrícola de Urutaí foram seis anos. De outro lado, não expressam a ‘agrura’ da vida no campo, que ocorre não pela falta de conhecimento no cultivo, mas pela ausência de terra, em função de um processo excludente que foi privando as camadas populares do direito à gleba, concentrando-a nas mãos de grupos reduzidos. O autor destaca ainda que, sem essas escolas, jamais se implementaria uma mentalidade agrária no país (CAMPOS, 2005). No entanto, a tentativa de criar a escola visava formar mão-de-obra qualificada para atender aos interesses da modernização agrícola que se iniciava com a expansão capitalista.

¹⁷ A Lei Orgânica do Ensino Agrícola estabelece que haverá três tipos de estabelecimento de ensino agrícola: escolas de iniciação agrícola; escolas agrícolas e escolas agrotécnicas (MANFREDI, apud CAMPOS, 2005, p. 10).

A escola tinha como objetivo ministrar os cursos de Iniciação e Mestria Agrícola. Entretanto, observando o regulamento dos currículos, a finalidade era a formação de capatazes, tratadores e tratoristas para suprir a inexistência de pessoal habilitado para o exercício dessas funções. As diversas séries previstas foram instaladas progressivamente, iniciando com a primeira série do Curso de Iniciação Agrícola. Segundo argumenta Campos (2005), em 1954 foi incluída no orçamento uma verba para a melhoria das instalações, aquisição de material permanente, equipamentos e manutenção da escola.

Esses dados nos levam a Frigotto (2010) quando diz que:

A educação básica, superior e profissional se definem no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e, por isso, não pode ser tomada como um 'fator' isolado, mas como parte de uma totalidade histórica e contraditória (p. 25).

Essas tensões permearam todas as etapas de reconfiguração do IF Goiano e fazem parte de um processo histórico que envolve mudanças no mundo produtivo e/ou adaptações às ações políticas.

Por força do Decreto 53.558 de fevereiro de 1964, a Escola Agrícola passou a denominar-se Ginásio Agrícola. Os cursos de Iniciação e Mestria Agrícola aos poucos foram sendo destituídos e, no seu lugar, criou-se o Curso de Mestre Agrícola, com duração de quatro anos. Era um curso de característica Ginásial Agrícola, constituído de disciplinas de educação geral e cultura técnica. Nesse período, os alunos já podiam viver em regime de internato e a escola já atendia um público oriundo de outros estados da Federação.

Após o resultado do censo realizado em 1972 por técnicos da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), constatou-se que o grau de tecnologia que os pequenos, médios e grandes produtores utilizavam era baixo. Desse modo, resolveu-se implantar o Sistema Escola-Fazenda (SEF). Este tinha como objetivo prioritário a qualificação profissional nos setores de produção como consequência da aprendizagem, segundo a filosofia do sistema. O SEF foi implantado gradativamente, porque, nesse período, a escola já contava com 160 alunos divididos em quatro turmas, que saíam após concluírem o curso com o diploma de Mestres Agrícolas.

Nos anos de 1970, o estabelecimento recuperou sua condição de Ginásio Agrícola, podendo funcionar com cursos em nível de segundo grau. Essa possibilidade ocorreu em 1977, no contexto da reforma da Lei 5.692/71 aprovada pela ditadura militar. Nesse período foi também implantado o Curso Técnico em Agropecuária, através da Portaria nº 250, e autorizado pelo Departamento de Ensino Médio (DEM). Posteriormente, através da Portaria nº 32, de 21 de dezembro de 1977, da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus (SESG), a instituição passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (EAFUR). Passou a funcionar simultaneamente com o Ginásio Agrícola, que somente foi extinto por completo com a diplomação da turma do Curso Técnico em Agropecuária.

Com a nova turma do curso técnico, o SEF se reestruturou para se adequar ao novo currículo, que integrava a educação geral com a profissional. A Escola Agrotécnica Federal de Urutaí permaneceu por alguns anos no Sistema Escola-Fazenda e, somente em 1980, passou por uma reformulação. No início da década de 1990, iniciaram-se as primeiras discussões sobre a Reforma da Educação Profissional (REP). Nesse contexto, a escola sofreu nova denominação. Segundo Campos (2005, p. 12), “a EAFUR foi referência para a implantação da reforma que ocorreu em 1996”.

O contexto da Reforma da Educação Profissional foi conturbado em função das disputas e embates hegemônicos e contra-hegemônicos em torno dos projetos que vinham sendo discutidos antes mesmo da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN LEI 9.394/96). O governo e a sociedade civil, através dos seus vários segmentos representativos, se organizaram, apresentando propostas para o Ensino Médio e Profissionalizante no Brasil. Para Manfredi (2002, p. 114), as diferentes propostas apresentadas são “fruto de um processo histórico de disputas político-ideológicas empreendidas no âmbito da sociedade brasileira”.

No contexto esboçado, os “vários projetos de reestruturação do ensino médio e profissional foram objeto de debates e enfrentamento durante a primeira metade dos anos 90” (Idem, Ibidem). Somente no âmbito do governo federal, dois projetos distintos foram apresentados: o do Ministério da Educação e outro do Ministério do Trabalho. Projetos da sociedade civil, representados pelas entidades profissionais da educação e outros setores, como a Confederação Nacional dos

Trabalhadores em Educação (CNTE), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Força Sindical (FS), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e dos Industriais, através da Confederação Nacional de Indústrias (CNI) e Federação de Indústria do Estado de São Paulo (Fiesp), também foram apresentados.

Ante essa situação, foi promulgado o Decreto 2.208/ 97, no contexto das reformas implementadas pelo período do Governo Fernando Henrique Cardoso. Através do decreto, o governo separou a formação geral da formação técnica, agravando de forma mais incisiva a situação da educação profissional no país. Segundo o decreto, a atribuição dos institutos federais de educação seria a preparação de mão-de-obra para atender à lógica do mercado, reforçando o caráter dual da educação. Para Manfredi (2002, p. 133), o Decreto 2.208 “estabeleceu uma separação entre os ensinos médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas”.

O jogo de interesse em torno das propostas retardou bastante a execução de mudanças. No entendimento da autora, os diferentes projetos concebiam “as aspirações e as propostas dos diferentes grupos sociais que apoiaram os diversos anteprojetos de lei em tramitação na Câmara e no Senado antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (2002, p. 114). Isso demonstra que as disputas eram de longa data e retardaram a efetivação de mudanças significativas no âmbito da Reforma da Educação Profissional no país.

Esse processo foi sentido também nas instituições. Em 16 de novembro de 1993, a então EAFUR foi constituída sob a forma de Autarquia Federal, mediante a Lei 8.731/93, vinculada à Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto (MEC). O Ministro de Estado da Educação e do Desporto autorizou a EAFUR a promover o funcionamento da Unidade de Ensino Descentralizada – UNED de Morrinhos, Go - no ano de 1997, através da Portaria nº 46 de 13 de janeiro¹⁸. Entretanto, o regulamento foi aprovado pelo MEC somente no mês de agosto de 1998.

No ano seguinte, ainda sob a denominação de EAFUR, foi implantado o Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, curso que credenciou a

¹⁸ A escola de Morrinhos-Goiás não possuía autonomia e, portanto, somente passou a funcionar como Unidade de Ensino Descentralizada, pois, segundo entrevista com coordenadores do IF Goiano, *campus* Urutaí, a estrutura física da escola em Morrinhos já existia, mas não a autorização para o seu funcionamento. Somente com a portaria nº 46 de 1997 ela passou a funcionar, porém como uma extensão do Instituto de Urutaí.

instituição junto ao MEC para o processo de implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), situação concretizada somente em agosto de 2002, mediante Decreto Presidencial. No ano subsequente, foi implantado o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação.

A transformação da EAFUR em Cefet foi a possibilidade que se abriu para a oferta da educação profissional em diversos níveis e modalidades de ensino. Esses elementos, sem dúvida, apresentaram grandes perspectivas de modificações. Entretanto, gerou também a necessidade de um novo arcabouço organizacional para a instituição. Várias mudanças careciam de ser realizadas, desde a estrutura pedagógica, com a modificação no currículo dos cursos, até os investimentos destinados à infraestrutura.

Por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, novas mudanças aconteceram com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entre elas a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí em Instituto Federal Goiano (IF Goiano), *campus* Urutaí. Essas modificações dotaram a instituição do direito de funcionar também com a oferta de cursos em nível superior.

O diretor do Cefet de Urutaí foi nomeado para o cargo de reitor do recém-criado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, através de portaria publicada no Diário Oficial do dia 08 de janeiro. Assim, o *campus* de Urutaí do IF Goiano passou a ter novo diretor. O Quadro 1 seguinte apresenta uma síntese com relação às mudanças de nomenclatura da instituição e os seus respectivos aspectos legais.

Quadro 1 - Denominações da Instituição.

De	Para	Aspecto Legal
Fazenda Modelo de Criação de Urutaí-GO	Escola Agrícola de Urutaí-GO	Lei nº 1.923 de julho de 1953
Escola Agrícola de Urutaí-GO	Ginásio Agrícola de Urutaí-GO	Decreto nº 53.558 de 13 de fevereiro de 1964
Ginásio Agrícola de Urutaí-GO	Escola Agrotécnica Federal de Urutaí-GO	Decreto nº 83.935 de 4 de setembro de 1979
Escola Agrotécnica Federal de Urutaí-GO	Centro Federal de Educação Tecnologia de Urutaí-GO	Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002
Centro Federal de Educação Tecnologia de Urutaí-GO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, campus Urutaí-GO	Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008

Fonte: Elaborado pelo autor com base no trabalho de Campos (2005).

Essas mudanças podem ser entendidas como um processo de institucionalização. A partir delas, a instituição foi se consolidando enquanto unidade de referência na formação e preparação de mão-de-obra qualificada para atender as necessidades do mercado de trabalho. De outro lado, enquanto se constituía e consolidava como instituição de referência em ensino, segregava uma parcela de jovens e adultos que, em função das condições objetivas e do capital cultural adquirido, não estava credenciada para o acesso a locais de ensino dessa natureza.

Essa situação salienta de forma bastante peculiar a contradição e a dualidade educacional proporcionadas, sobretudo, pelas reformas de meados da década de 1990. As mudanças constituíram um fosso cada vez mais alarmante para as camadas populares da sociedade brasileira. Elas reforçaram na sociedade a concepção neoliberal de educação, à medida que buscavam separar teoria e prática do processo educativo. A superação dessas questões demandou a participação e a discussão em torno dos assuntos educacionais, de que a revogação do decreto 2.208/97 é um bom exemplo.

O *campus* de Urutai do IF Goiano possui uma área de 512 hectares divididos em duas fazendas¹⁹. No que diz respeito ao processo seletivo para o ano de 2011/1, oito cursos de nível superior foram oferecidos – Agronomia, Alimentos, Ciências Biológicas, Engenharia Agrícola, Gestão Ambiental, Matemática, Química e Análise e Desenvolvimento de Sistemas – e cinco de nível técnico – Administração, Agropecuária, Alimentos, Informática e Redes de Computadores – sendo os cursos de Alimentos e Informática também ministrados na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

O quadro docente é composto por graduados, especialistas, mestres e doutores num total de 72 professores. Conta com biblioteca, alojamentos, refeitório, laboratórios, ginásio para prática de esportes, campo de futebol, piscina etc. Mesmo com essa estrutura esboçada, somente três turmas de Proeja e dois cursos estão funcionando: o de Técnico em Informática e o recém-ofertado Técnico em Alimentação²⁰, ambos criados a partir dos critérios de estrutura física da instituição quanto à existência de laboratórios e quadro docente.

No momento da pesquisa, o *campus* Urutaí do IF Goiano estava sendo ampliado, com o objetivo de poder ofertar, em futuro recente, o Curso de Nível Superior em Medicina Veterinária. O instituto atende a um público amplo: são aproximadamente 30 municípios e cerca de 1200 alunos das mais diferentes regiões do Brasil, distribuídos entre os cursos de nível superior, tecnológico e técnico, conforme se verifica nos quadros 2 e 3.

¹⁹ Fazenda Palmital e Pedra Branca. Do total de hectares, 450 são destinados a projetos agropecuários e agroindustriais, sendo estes totalmente irrigáveis; 45 hectares são de reserva florestal e o restante ocupado por represas, estradas e áreas construídas (IF Goiano, *campus* 2010).

²⁰ A primeira turma do Curso Técnico em Alimentos iniciou no primeiro semestre letivo do ano de 2010. No momento da coleta de dados, os alunos estavam cursando o primeiro período.

Quadro 2 - Cursos em nível superior oferecidos pelo IF Goiano, *campus* Urutaí 2011.

Nomenclatura dos Cursos	Total de alunos por cursos
Curso Superior de Tecnologia em Alimentos	72
Bacharelado em Agronomia	110
Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental	78
Curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	64
Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação	88
Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação	62
Licenciatura em Matemática	57
Licenciatura em Ciências Biológicas	62
Licenciatura em Química	29
Bacharelado em Engenharia Agrícola	50
Total Geral	672

Fonte: elaboração do autor com base nos dados do Departamento de Graduação e Pós-Graduação IF Goiano, *campus* Urutaí.

Quadro 3 - Cursos técnicos oferecidos pelo IF Goiano, *campus* Urutaí 2011.

Cursos	Forma	Horário	Nº. turmas	Nº. alunos ²¹
Técnico em Informática (Proeja)	Integrada	Noturno	1	3
Técnico em Alimentos (Proeja)	Integrada	Noturno	1	5
Técnico em Redes de Computadores	Concomitante	Noturno	2	45
Técnico em Agropecuária	Concomitante	Vespertino/matutino ²²	5	63
Técnico em Administração	Integrada	Matutino e vespertino	1	35
Técnico em Agropecuária	Integrada	Matutino e vespertino	8	273
Técnico em Informática	Integrada	Matutino e vespertino	5	126
Total	--	--	23	550

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da Coordenação de Registros Escolares (CORE).

A análise do quadro 4 apresenta a discrepância entre o número de matrícula dos demais curso comparado ao Proeja. Tomando como exemplo o curso Técnico em Agropecuária, são 8 turmas com um total de 273 alunos, uma média de mais de 34 por sala. A modalidade integrada na forma Proeja, em dois cursos possui apenas 8 alunos.

Observando o referido quadro e o quantitativo de alunos por cada curso, parece óbvio que a oferta mais interessante aos trabalhadores, jovens e adultos, seria a agropecuária. No entanto, a unidade parece não ter se preocupado em projetar um curso que atendesse a realidade do público da EJA. Aparenta não ter interesse em ofertar Proeja, à medida que na lógica esboçada, ele parece não fazer sentido na instituição. Em outra perspectiva e possivelmente mais coerente, o Instituto não tem dado sentido a ele, quando o curso que possui maior demanda não é ofertado nessa modalidade.

²¹ O quantitativo de alunos matriculados no proeja e apresentado no quadro não conferem com o universo pesquisado por que é um dado mais atualizado, ou seja, o mesmo é posterior ao momento de aplicação dos questionários e entrevistas, daí a discrepância, pois desse período até a construção do quadro os alunos desistiram, o que representa um esvaziamento maior ao programa.

²² Apenas uma turma funciona no período matutino.

Quanto ao início das atividades do programa no *campus* de Urutaí do IF Goiano, um dos coordenadores entrevistados argumenta sobre as dificuldades e a busca por cursos que atendessem aos anseios e despertasse o interesse dos jovens e adultos, entretanto, o curso de agropecuária não é lembrado. Expressa-se da seguinte forma:

Eu me lembrei também que, na época, tínhamos ofertado "Técnico em Desenvolvimento de Comunidades", que não deu certo, pois houve uma evasão muito grande, em torno de 100%. Daí pensamos num curso que todos queriam; a procura na seleção na escola até hoje é grande. Começamos o curso em maio (Entrevistado Coordenador A).

Ainda de acordo com seu depoimento, o curso na área de agropecuária do Proeja não se efetivou por ter, necessariamente, de se desenvolver no período noturno. Destacou como empecilho o fato de que as atividades que necessitam de laboratório e outros utensílios, tais como ordenha, tornam-se complicadas nesse período e que os profissionais responsáveis pelas matérias específicas não gostam de trabalhar com o curso à noite. A alternativa foi realizar o Curso Técnico em Informática, mesmo que o Técnico em Agropecuária tenha maior procura na instituição. Isso, no entanto é incoerente com as perspectivas de uma instituição pública de ensino. O fato de não gostarem de trabalhar a noite, de maneira alguma pode ser aceito como empecilho a efetivação de cursos para os trabalhadores.

A perspectiva apresentada pelo relatório de gestão reconhece a importância da região na produção animal e agrícola, e da presença dessa expectativa nos cursos oferecidos no Instituto de Urutaí. Coloca ainda que "este *campus* está com novos projetos para estimular cada vez a demanda de alunos" (IF GOIANO, 2010, p. 47). Isso na prática tem sido contraditório e conflitante com os argumentos acima para justificar a não efetivação do Curso Técnico em Agropecuária no período noturno para o público da EJA. Parece este curso não faz sentido na modalidade Proeja somente para os docentes.

1.3 O Proeja nacional e no IF Goiano, *campus* Urutaí.

Conforme já dissemos, o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ensino Médio, na Modalidade de Educação de jovens e Adultos (Proeja), foi instituído pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, e restrito à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Um ano depois, foi substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006, ampliando o programa para outros níveis e sistemas de ensino, passando a se chamar, então, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A revogação do Decreto nº 5.478/05 e a promulgação do Decreto nº 5.840/06, desenvolvido no período do Governo Lula, constituiu um ajuste ao Proeja²³, que, a partir desse novo decreto de 2006, articulou de forma mais sólida a formação geral e a profissional a serem desenvolvidas nos institutos federais e também em outras esferas, sistemas e instituições que oferecem educação básica.

Nesses termos e em conformidade com o Decreto nº 5.840/2006:

Poderão adotar cursos, no âmbito do PROEJA, instituições públicas dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades vinculadas ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) (BRASIL, 2009, p. 57).

Portanto, o Decreto nº 5.840 explicita de forma clara a intenção do governo de expandir e integrar a educação básica com a educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nas três esferas da rede de ensino. Pela experiência em formação profissional, estrutura de instituições, a

²³ Cabe informar que no momento dessa pesquisa o Proeja entrava em uma nova fase de discussão e revisão do Documento-Base. Um grupo de trabalho tem se dedicando nessa tarefa. No final de outubro será realizado um Fórum Nacional de Proeja para discutir as propostas de mudanças, ou vindo os IFTs, a rede de pesquisa em torno do Edital Proeja – Capes/Setec 03/2006 e os formadores da especialização Proeja.

rede federal de ensino tem fomentado cursos, fazendo cumprir os dispositivos do referido documento. Porém, a ampliação para outros níveis de ensino tem sido desenvolvida somente em alguns estados brasileiros.

O Proeja como fruto de constantes debates não pode ser visto como uma ‘simples’ política de governo em função de investimentos em pesquisas e do grande número de pessoas e instituições envolvidas²⁴ (MOLL, 2010). A tentativa de dar materialidade ao Proeja desenvolvida pelo MEC constituiu-se a partir da formação de um grupo de trabalho (GT) que tinha como função discutir as questões pertinentes ao programa. Dos trabalhos resultou a elaboração de um arcabouço teórico denominado documento-base, que serviria como norteador do programa.

O GT responsável por essa discussão foi composto por membros de várias instituições de diferentes locais do Brasil: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (Cefet/BA), Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefet/ES), Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul (EAF Rio do Sul/SC), Escola Agrotécnica Federal de Manaus (EAF Manaus/AM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet/RN) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Para Moll (2010), a efetiva consolidação da democracia no Brasil passa pela universalização do acesso à educação escolar. A autora destaca que esse acesso é instrumento importante, pois contribui para o enfrentamento das enormes desigualdades existentes na realidade brasileira. Ao ressaltar os ciclos de desenvolvimento do país, destaca a importância do financiamento de todos os níveis e modalidades da educação básica. Enfatiza que “a oferta pública de educação escolar articulada à educação profissional e tecnológica apresenta-se

²⁴ Atualmente cerca de dez instituições de várias partes do Brasil têm desenvolvido pesquisas sobre o PROEJA: CEETEPS/ Centro Estadual de Educação Tecnológica Paulo Souza; Centro Universitário SENAC; CEFET-MG/ Centro federal de Ensino Tecnológico de Minas Gerais; UENF/ Universidade Estadual do Norte Fluminense; CEFET-Campos; UFBA/ Universidade Federal da Bahia; UFC/ Universidade Federal do Ceará; UFES/ Universidade Federal do Espírito Santo; UFG/ Universidade Federal de Goiás; UFRGS/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul; UTFPR/ Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

como elemento diferenciador em relação a outros ciclos de desenvolvimento pelos quais o país passou” (MOLL, 2010, p. 131).

Mas alguns desafios apareceram quando da implantação do Proeja em âmbito nacional e algumas estratégias do governo federal nesse sentido são apresentadas pela autora, demonstrando o papel desempenhado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Destaca várias ações articuladas e associadas ao campo da educação profissional e tecnológica: “o Programa Brasil Profissionalizado, a expansão e a reorganização institucional da Rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, e as modificações concentradas entre o sistema S e o governo federal” (MOLL, 2010, p. 131).

No seu entendimento as proposições apresentadas atendem a interesses múltiplos quando:

Respondem tanto à demanda por profissionais qualificados requeridos pelos setores produtivos consolidados e em consolidação no cenário nacional, quanto à demanda de milhões de jovens e adultos por inserção plena nas dinâmicas societárias, a partir da escolarização, trabalho, renda, moradia e infraestrutura, cultura e lazer” (MOLL, 2010, p. 31).

Machado (2010) argumenta que o Proeja não constitui uma proposta exclusiva do MEC, mas o resultado de um conjunto de debates e ações efetuados a partir de 2003, momento de revogação do Decreto nº 2.208/97, que fomentou a possibilidade de desenvolvimento de uma proposta de formação integrada. Constituiu-se também no contexto da reforma administrativa que se iniciou em 2004, culminando com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Acrescenta que:

Para democratizar a educação é preciso mobilizar toda a sociedade. O MEC, por intermédio da SECAD, tem uma missão de promover a união de esforços com os Governos Estaduais e Municipais, ONGs, sindicatos, associações profissionais e de moradores, contando com a cooperação de organismos internacionais para ampliar o acesso, garantir a permanência e contribuir para o aprimoramento de práticas e valores dos sistemas de ensino (BRASIL, apud MACHADO *et alii*, 2010, p. 27).

As ações destacadas possibilitaram uma intensa produção conceitual efetivada por grupos de trabalho entre os anos de 2005 e 2007, resultando no primeiro documento de referência para o debate sobre a integração educacional

para o público da Educação de Jovens e Adultos. Moll destaca que, “em 2006 esse documento foi levado à consulta pública e mais dois outros documentos-referência foram produzidos: um abordando a formação inicial e continuada [...], e outro abordando a educação indígena” (2010, p. 133).

Esse movimento pode ser caracterizado como um processo de ampliação do horizonte do Proeja, que somente será possível com a participação de grupos de trabalho diferenciados para debate e pesquisa sobre as peculiaridades, possibilidades e amplitude de uma proposta que tem como desafio a integração entre educação profissional e educação básica para jovens e adultos. Nesse sentido, destaca-se o Acordo de Cooperação Proeja/Capes – SETEC, Edital capes 03/06, para formação de linhas de pesquisa e redes de cooperação acadêmica no país (MOLL, 2010).

É nesse contexto que se configura o aceite do Ministério da Educação às formulações desenvolvidas pelos grupos de trabalho para a implantação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional por meio do Decreto 5.840/06. Assim, foi assumida a perspectiva do currículo integrado, tendo a idealização teórica do trabalho como princípio educativo e a garantia da escolarização básica, obrigatória, gratuita e de qualidade como fundamental para a inclusão do público da EJA à educação técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio.

O Documento-base destaca as concepções que norteiam o Proeja:

Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe – mesmo que tardiamente – repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo como ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA (BRASIL, 2009, p. 34).

Assim, ficou ao encargo da Setec/MEC a responsabilidade de coordenar a implantação, analisar os vários projetos, divulgar os resultados e desenvolver a chamada de convocação para assinatura dos convênios oriundos dos projetos aprovados. A formação continuada de professores seria de responsabilidade das instituições que se disponibilizassem a realizar o programa (CARDOSO, 2010). Os cursos deveriam atender às concepções e princípios norteadores da proposta

do Documento-Base, cujo objetivo de formação “está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral” (BRASIL, 2009, p. 35).

Portanto, os princípios que consolidam a proposta de educação integrada têm como fundamento as teorias da educação de modo geral e particular no campo da EJA e nos campos do Ensino Médio e da educação profissional, através dos cursos de formação que têm sido desenvolvidos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2009).

O primeiro princípio centraliza-se no papel e no compromisso que as entidades públicas têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais. O segundo focaliza a educação como direito, portanto, a inserção orgânica da modalidade da EJA integrada à educação profissional. O terceiro defende a universalização do Ensino Médio. O quarto se ancora no conceito de trabalho como princípio educativo. A pesquisa como fundamento da formação constitui o quinto princípio. O sexto e último busca as condições geracionais, de gênero e de relações étnico-raciais como estruturantes da formação humana, que contribuem substancialmente para a produção das identidades sociais (BRASIL, 2009).

Esses princípios não estão estanques, mas articulados e devem ser contemplados pela proposta de educação integrada do Proeja. Assim, faz-se necessária a formação continuada de professores para uma melhor compreensão da proposta que se centra no currículo integrado entre formação geral e profissional, e para a superação da dualidade entre técnica e teoria, visando atender ao público da Educação de Jovens e Adultos, tendo, ainda, o trabalho como princípio educativo.

A organização, em parceria com as universidades públicas, de uma rede nacional com o propósito de formar professores para atuar no Proeja foi importante para a tentativa de consolidar uma estruturação do programa enquanto campo de conhecimento específico. De outro lado, foi fundamental também como marco inicial de ruptura com a dualidade entre formação geral e profissional, pois as possibilidades de constituir o programa em política pública no campo da educação se ampliaram com as ações conjuntas entre instituições e pesquisadores.

Os cursos foram organizados por pólos e realizados nos institutos federais²⁵ de vários estados brasileiros a partir do ano de 2006: Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo (MOLL, 2010). Tais cursos fortaleceram o programa e, conseqüentemente, ampliaram as oportunidades educativas que podem, ainda, “colaborar para o enfrentamento das profundas desigualdades existentes no Brasil, bem como para valorização da diversidade social e cultural que nos caracteriza e enriquece como nação” (MOLL, 2010, p. 131).

Ao comentar sobre o processo de implantação do Proeja, Cardoso (2010) destaca que o programa “foi institucionalizado como política pública por meio da Lei nº 11.741 de 16 de junho de 2008, que alterou a LDBEN nº 9.394/96, para redimensionar e integrar as ações da Educação Profissional com a Educação Básica” (CARDOSO, 2010, p. 53). Esse fato não pode ser concebido como uma ação isolada no âmbito de governo, mas como resultado das ações e embates no campo da educação.

Assim, tendo como finalidade criar um novo quadro tanto para a Educação de Jovens e Adultos como para a educação profissional, o Proeja “surge como programa social e passa a ser política pública direcionada para esses sujeitos, buscando superar a exclusão por meio da escolaridade e da capacitação profissional” (CARDOSO, 2010, p. 55).

Nesse sentido, Moll (2010) não desconsidera as dificuldades e algumas estratégias do governo para formulação do programa. Por outro lado, reconhece sua importância ao esclarecer que ele:

Constituiu-se como marco para a construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na educação básica. Para tanto, foi empreendida uma dinâmica de debates com atores sociais, universidades, conselhos de representantes da rede federal de educação profissional e tecnológica e dos Ministérios da Educação e do Trabalho, de modo a qualificar o PROEJA como campo conceitual e como prática educativa e a constituir uma esfera para a proposição dessa política (CARDOSO, 2010, p. 132).

²⁵ Foi oferecida por esses cursos a formação em nível de Pós-Graduação *lato sensu* para professores que integram as redes federal, estadual e municipal de ensino.

Nesses termos, é preciso que se reconheça a necessidade de uma política educacional que garanta o direito de acesso e permanência de sujeitos sociais nas instituições federais de educação, garantindo, ainda, escolarização e profissionalização com qualidade para superação do crescente processo de “exclusão social, desemprego estrutural, desassalariamento, desemprego juvenil, baixa escolaridade e qualificação insuficiente dos trabalhadores, concentração da riqueza, reestruturação produtiva” (BRASIL, 2009, p. 31).

A superação desses elementos passa, primeiro, pelo reconhecimento do alargamento da desigualdade social, das contradições e conflitos no interior da sociedade, que exclui parte significativa das camadas populares do direito ao acesso e permanência na educação. Na atual conjuntura, “a realidade histórica da educação no país exige concomitância de ações de curto, médio e longo prazo, para atender ao horizonte constitucional da universalização do acesso à educação básica até o nível médio” (BRASIL, 2009, p. 31-32). Frigotto (2005) diz:

Nomeia como *política de inserção* as ações imediatas, que não podem esperar, devido à dívida histórica do Estado brasileiro com a sociedade, e como *políticas de integração* as que projetam para o médio e longo prazos, reinstituindo o pensar prospectivo, com visão de futuro e de incorporação do direito para as gerações vindouras [Grifo no original] (apud BRASIL, 2009, p. 32).

Alguns desses aspectos constituem perspectivas, possibilidades e desafios às experiências do Proeja. Exemplo disso é a experiência implantada no Estado de Goiás desde 2007, mais especificamente no IF Goiano, *campus* Urutaí, que possui representatividade e desenvolve papel importante na região sudeste. Portanto, no contexto de elaboração e execução da proposta, é preciso que haja o reconhecimento das contradições e conflitos do mundo social, dos anseios, sonhos e aspirações dos jovens/adultos, alunos do Proeja, como sujeitos de direitos que, por sua constituição histórica, possuem especificidades.

Desde então, muitos desafios têm surgido no sentido de enfrentar e contrapor a dualidade histórica presente no sistema educacional brasileiro. Por força de decreto, o público da Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte do quadro discente de algumas dessas instituições, como é o caso específico do IF Goiano de Urutaí.

Com relação à experiência do Proeja no *campus* Urutaí, algumas questões se apresentam, por exemplo a dificuldade na formação das turmas, pois as vagas oferecidas, desde o início em 2007, não foram preenchidas na sua totalidade. A primeira turma formou sete alunos em 2009/02, na sua totalidade jovens na faixa etária entre 18 e 29 anos, inclusive alguns oriundos de outros municípios e estados da federação.

É temeroso afirmar que o número reduzido de alunos na experiência do Proeja no *campus* Urutaí se realize pela evasão²⁶. Esta existe, mas é menos acentuada, principalmente se comparada com a baixa procura pelos cursos, haja vista que, em nenhuma das edições do programa de educação integrada no instituto, desde 2007, houve demanda maior que a oferta de vagas.

No que concerne aos marcos legais, o instituto tem procurado cumprir os dispositivos do Decreto 5.840/06, ampliando a oferta, tanto que, em 2010, o edital disponibilizou dois cursos técnicos integrados, Alimentação e Informática. Este último, devido à pouca procura, dois alunos apenas, não se efetivou. Dados da Coordenação de Registro Escolares (CORE) do instituto apontam 15 matriculados no Curso Técnico em Alimentos, quando a oferta de vagas foi para 30 alunos.

Não há consenso entre os professores e coordenadores quanto aos motivos que levam a essa situação: para uns, a ausência de propaganda nos meios de comunicação de massa e de maior divulgação nas cidades adjacentes; para outros, a pouca flexibilidade da proposta, ou seja, na região, muitos alunos já concluíram o Ensino Médio e gostariam de obter o profissionalizante, mas sem cursar a formação de nível médio novamente; em outro caso, ela advém da demora na formação, três anos, quando, na cidade de Urutaí, existe a oferta da EJA de nível médio em um ano e meio.

Para o grupo de alunos entrevistados, essa situação acontece, por um lado, pelo desinteresse dos colegas de aproveitar a oportunidade de estudar numa escola como a de Urutaí: as dificuldades enfrentadas no cotidiano não são percebidas pelo grupo como elemento desmotivante ou um empecilho à continuidade dos estudos; por outro, há, segundo eles, falta de comunicação tanto

²⁶ Trabalhar com a evasão, principalmente com o público da Educação de Jovens e Adultos, requer uma análise mais detalhada, em função da complexidade do objeto e da especificidade dos jovens/adultos que, na grande maioria, são trabalhadores, pais e mães de família que necessitam de uma flexibilização maior no horário e calendário, devido às suas atividades cotidianas.

da escola para a comunidade, no sentido de uma melhor divulgação, como dos alunos entre si, nas conversas de finais de semana com seus pares.

Essas constatações nos levam a afirmar que o IF Goiano, *campus* Urutaí tem enfrentado dificuldades em constituir turmas do Proeja como oferta de educação básica. Outra situação acenada é a ausência de um levantamento visando detectar a demanda potencial e quais cursos seriam mais interessantes para a comunidade local. Em conversa, os alunos afirmaram ouvir um carro de som na cidade de Urutaí informando a população sobre a existência do Proeja no IF Goiano. Para alguns profissionais da instituição isso é insuficiente.

Outra característica é a heterogeneidade com relação à faixa etária nas turmas dos cursos técnicos do Proeja. Há uma predominância maior de jovens, segundo a relação fornecida pela CORE - 68% dos alunos que frequentam os cursos são jovens na faixa etária entre 18 e 29 anos. Destes, 42% têm idade entre 19 e 20 anos; 11% possuem entre 17 e 18 anos; enquanto os alunos na faixa etária dos 21 a 29 anos somam 15%. Os demais alunos dos cursos possuem idade de 30 anos ou mais e representam 32%. Esses dados confirmam as informações de outros levantamentos com relação à presença maior do segmento juvenil no Proeja realizado pelo IF Goiano, *campus* Urutaí.

São necessários, portanto, compreensão e atenção a essa presença significativa de jovens, assim como o reconhecimento das peculiaridades desse segmento, caso contrário as dificuldades se multiplicarão. A condição juvenil é a orientação teórica para entender que as juventudes são diferentes e, conseqüentemente, seus anseios, desejos, aspirações, expectativa e objetivos relacionados à educação, profissionalização e ao mundo do trabalho também são divergentes.

Assim, ao analisar o princípio que orienta a criação do Proeja frente ao que se tem desenvolvido na prática para um público específico, no âmbito do governo federal, o que se observa é uma distância entre o dito, o instituído e as expectativas dos sujeitos atendidos pelo programa. Esse é o caso específico do *campus* Urutaí do IF Goiano, cuja maioria discente é composta por jovens que idealizam de forma diferenciada as expectativas e os benefícios que podem usufruir no mercado de trabalho após retornarem à educação escolar, que visa a profissionalização técnica de nível médio.

O IF Goiano, *campus* Urutaí, ressenha-se dessa situação descrita, ou seja, a expectativa dos sujeitos com a escolarização e dos benefícios que podem usufruir. As turmas bastante reduzidas demonstram a dificuldade que a instituição tem enfrentado no processo de consolidação do programa desde o ano de 2007, quando iniciou a proposta por meio do Curso Técnico em Informática.

De outro lado, é preciso refletir sobre a questão. A ausência à escola pode estar associada às poucas possibilidades que os jovens e adultos enxergam de usufruir, a partir da prática, dos benefícios da educação, ou seja, o reconhecimento, por parte desses jovens e adultos, da perda da capacidade de troca dos seus diplomas no mercado simbólico, qual seja, a possibilidade que terão de usufruir, de fato, de ocupações seguras e salários dignos no mercado de trabalho a partir dos seus diplomas (BOURDIEU, 1997).

Assim, é preciso reconhecer que, na atualidade, em função das mudanças operadas no sistema produtivo, a educação não é mais elemento de garantia de acesso a postos de trabalho ou a um emprego estável e bem remunerado, embora, no dizer de Alves (2008), continue sendo a proteção mais eficaz contra o desemprego.

Dessa forma é possível compreender melhor Novaes (2006, p. 108), ao salientar que “há muitos jovens, hoje, cujas possibilidades de inserção no mercado de trabalho não são condizentes com os anos de estudo”. Isso, para os escolarizados, principalmente, representa o reconhecimento da desvalorização dos seus diplomas no mercado simbólico. Mas também é o elemento que tem motivado a maioria dos jovens entrevistados a voltar à escola.

A intensificação da exigência da escolaridade para o emprego é vista com receio por Novaes (2006), já que, no seu entendimento, isso é pressupor que existem empregos suficientes para os escolarizados. Na conjuntura atual, a escola tem se constituído mais como instrumento contra o desemprego, no sentido de preparar, de qualificar para o mercado de trabalho.

A inserção, principalmente dos jovens, nos postos de trabalho tem acontecido cada vez mais tarde, pois a escola não mais consegue garantir emprego a todos os escolarizados, dada a redução dos próprios postos de trabalho. Daí se pode entender a exigência da escolarização para o trabalho

como uma forma de adiar a inserção de muitos jovens no mercado a partir da lógica da preparação, da qualificação.

Quanto a isso, Ciavatta (2009) destaca que:

A relação entre o mundo do trabalho e os processos educacionais escolarizados tem origem recente na história da humanidade. O trabalho sempre foi uma atividade separada da atividade da *Schola* – o primeiro, próprio do mundo do fazer e da servidão; a segunda, própria do mundo do saber, 'das atividades superiores do espírito'. (...). Foi a Revolução Industrial que situou a questão do conhecimento como um problema do trabalho, uma vez que as formas artesanais tradicionais já não atendiam a todas as necessidades do processo produtivo (CIAVATTA, 2009, p. 19).

Portanto, “a relação entre a Instituição escolar e o mundo do trabalho situa-se, assim, desde o início, para os trabalhadores, como uma estratégia de defesa ante a exploração do trabalhador” (CIAVATTA, 2009, p. 19). Entretanto, as transformações no processo produtivo têm agravado a situação para a classe que vive do trabalho a partir do aumento do índice de desemprego sob o viés da escolarização. Nesses termos, as contradições existentes em torno dessas questões permanecem veladas se não forem discutidas a partir da crise atual da forma capitalista de trabalho (FRIGOTTO, 2005).

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO E TRABALHO: CONCEITOS-EIXOS DA PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO PROEJA

Este capítulo intenta discutir a emergência dos conceitos de trabalho e educação, destacando suas dimensões a partir de uma perspectiva histórica e relacionada à constituição da natureza humana. Também situa o Proeja em seus princípios relativos ao mundo do trabalho e à educação, demonstrando que o programa é concebido de acordo com uma proposta educacional que visa a integração entre ensino técnico e educação básica. Por fim, examina como essa proposta foi incorporada no IF Goiano, *campus* Urutaí.

2.1. O sentido do trabalho em sua constituição histórica.

Faz-se necessário, num primeiro momento, discutir o trabalho em sentido amplo, como elemento constitutivo da natureza humana e, portanto, princípio educativo. Nesse cenário, buscar-se-á relacionar esses conceitos à concepção do programa, focando no papel da escola e em certos aspectos da implantação do Proeja no *campus* Urutaí do IF Goiano. Cabe ressaltar também que o presente trabalho, ao se centrar na discussão do Proeja que se realiza no âmbito da Rede Federal de Educação em Goiás, não significa que se reduz a esse contexto. Sua implantação na esfera estadual constituiu objeto de pesquisa nos trabalhos de Cardoso (2010) e Garcia (2010).

A necessidade de refletir sobre as possibilidades da proposta do Proeja se deve à sua orientação teórica, que concentra no trabalho o princípio educativo de superação da dualidade entre formação geral e profissional. Essa superação, no entanto, vem sendo adiada em função do imediatismo, cujo objetivo está mais na preparação, instrumentalização para o trabalho e menos na possibilidade de compreender e questionar as contradições existentes no seu interior. Em outros

termos, a perspectiva do programa de educação integrada através do Proeja, parece não se efetivar na sua totalidade.

Essa dificuldade, em linhas gerais, constitui o que Cardoso (2010) destaca como um impasse na implantação do Proeja na rede estadual em Goiânia. Mesmo concentrada em um lugar específico, ela contribui para a reflexão sobre o programa em outros níveis e espaços diferentes, porque, conforme a argumentação da autora, é a representação da distância entre o dito e o instituído na proposta de implantação do programa.

A categoria trabalho na sua dimensão ontológica, ou seja, como inerente a todos e a cada um dos seres, é de fundamental importância para perceber o contexto de criação do programa. O trabalho como constitutivo da condição humana é instrumento capaz de produzir bens materiais imprescindíveis à manutenção da vida. É “um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Por isso ele não se reduz à atividade laborativa ou emprego” (FRIGOTTO, 2009, p.08). Conseqüentemente, por essa característica, é também princípio educativo.

Essa análise é pertinente uma vez que ela, em termos de proposta, é o princípio que orienta e dá estrutura ao programa. O conceito de homem assume a perspectiva omnilateral, porque, enquanto espécie, ele é pertencente e vinculado “indissolúvelmente ao Reino Animal, ocupa no processo evolutivo e na escala zoológica, posição privilegiada que lhe permite diferenciar-se, destacar-se e afirmar suas diferenças em relação aos demais animais, a se humanizar” (COSTA, 1996, p. 171).

Ao apontar os elementos fundamentais que caracterizam o gênero humano, Costa (1996) destaca o trabalho “como sendo o *fundante*, o *decisivo*, ou seja, a capacidade de transformar a natureza e produzir os bens necessários à sua vida e à reprodução da espécie” [grifo no original] (p. 171). Nesse sentido, os homens se distinguem dos outros animais pela consciência, pela religião, mas também pela capacidade de produzir e reproduzir a sua existência e a dos demais seres da sua espécie a partir da transformação da natureza através do trabalho.

Portanto, é esse processo de transformação da natureza – de suma importância para produzir e reproduzir a existência humana – que constitui a dimensão ontocriativa do trabalho. Essa perspectiva contrapõe as “formas

históricas que assume, mormente o trabalho sob os modos de produção escravocrata ou servil e capitalista” (FRIGOTTO, 2009, p. 07).

Marx (2007) salienta que, “ao produzir os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (p. 10-11). Portanto, o trabalho, em sentido amplo, é constitutivo da condição humana e desenvolvido desde a emergência da humanidade, pois o homem é o único animal que não se adapta à natureza. Ao contrário, ele a transforma e modifica de acordo com suas necessidades, gerando, assim, bens materiais e simbólicos imprescindíveis à sua sobrevivência.

O homem, para viver e garantir a reprodução da sua espécie precisa satisfazer não apenas as necessidades primárias, entendidas como beber e comer, mas, pela sua própria constituição física e condição, ainda satisfazer outras necessidades que se colocam também como vitais à sua sobrevivência, como a proteção do corpo às intempéries e fenômenos naturais ou a construção do abrigo. Tais necessidades não são possíveis de serem satisfeitas apenas com seus órgãos e corpo, isto é, não podem ser propiciadas sem a sua intervenção na natureza. Essa intervenção ocorre por meio da sua relação com a mesma natureza, constituindo-se, então, uma ação vital que possui objetivo e consciência. Daí o caráter teleológico do trabalho.

Assim, o trabalho, como processo pensado e articulado estabelece “uma relação dialética entre o homem e natureza. Ele a transforma, a humaniza e, ao modificá-la, transforma-se a si próprio e, no ato de se naturalizar, produz e reproduz as características da espécie, enquanto dotada de humanidade” (COSTA, 1996, p.176).

Marx destaca que:

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2002, p. 211).

Portanto, é nesse processo de relação recíproca e antagônica com a natureza que o homem também se transforma e se humaniza, visto que necessita

das relações com os demais homens para realizar a ação consciente de transformação da natureza, constituindo-se, a partir disso, ser social e não apenas indivíduo. De maneira que o trabalho também se constitui em princípio educativo, pois é uma ação pensada, articulada e planejada antes mesmo de sua realização (SAVIANI, 1991).

No contexto imperado pela lógica do trabalho alienado, intensifica-se a expropriação do trabalhador a partir da organização produtiva. Ele não mais detém o controle sobre o trabalho, entendido como tempo de produção. O homem deixa de regular o seu intercambio material com a natureza. Assim, essa atividade deixa de constituir-se útil para além da sobrevivência, causando estranhamento entre criatura e criador. A concepção de trabalho é assumida/ reproduzida como *ethos*, no entanto, reduzido ao salário.

Os jovens recente-se dessa situação no instante que, de um lado, expressa o reconhecimento do trabalho, somente mediante pagamento. De outro, não apresenta concepção definida sobre o tipo de trabalho/emprego que gostariam de realizar. Reduz a concepção deste aos melhores salários, idealizam na maior parte dos casos profissões das quais não se identificam, mas que acreditam garantir status e posição social a partir dos salários que oferecem.

Desse modo, a forma possível de se viver na lógica do não trabalho, somente se efetiva a partir do imediatismo, da ausência de planejamento com relação ao futuro, sendo esta situação o próprio reflexo da estrutura de organização produtiva atual (CARNEIRO, 2005).

Nos termos apresentado anteriormente, a educação é ela própria um processo de trabalho. É uma ação antecipadamente planejada na mente humana e, por isso, o seu resultado final, longe de ser o imediatismo, é também ele o fruto de uma atividade articulada, pensada e planejada. Assim, o trabalho como princípio educativo não pode ser dissociado da educação. São elementos que se completam no processo de humanização do homem.

Saviani (1991) destaca que a natureza da educação está associada à compreensão da natureza humana que produz em escala cada vez mais ampla e complexa bens materiais. Portanto, para ele, entender a natureza da educação passa, primeiramente, por entender a própria natureza humana. No decorrer do processo de humanização, o homem necessita da educação para continuar

produzindo a sua natureza, pois esta não é dada, mas construída a partir das relações de produção.

A educação, porém, pertence ao âmbito do trabalho não-material, estando dessa forma associada às ideias, conceitos, valores e símbolos, *habitus*, atitudes e habilidades, *ethos*²⁷, para o trabalho. Nesse sentido, a segunda natureza humana é a própria capacidade do homem de produzir conjuntamente através do processo educativo. Se a especificidade da educação, explicitada por Saviani, é pertencer à segunda natureza do homem, conseqüentemente ela também não é separada da vida material.

Frigotto (2005), ao refletir sobre essas questões, chama a atenção para a concepção de ser humano como indivíduo, natureza e relação social. Essas três dimensões estão presentes na constituição do ser humano, porém “a ideologia capitalista tem historicamente enfatizado a primeira, reduzindo-a ao individualismo” (p. 19). Conseqüentemente, o trabalho toma outra dimensão e passa a ser separado da condição humana, assumindo, na forma capitalista de trabalho, condições alienantes, ou de estranhamento entre criatura e criador.

Costa (1996) salienta quatro aspectos principais desse estranhamento. No primeiro aspecto, o trabalhador não se afirma, mas se nega em seu trabalho; nesse sentido, o trabalho passa a ser hostil e alheio ao trabalhador, constituindo o segundo aspecto do estranhamento. Essa situação proporciona a destruição do vínculo entre o homem e a essência genérica humana, qual seja, o próprio trabalho e nisso estrutura-se o terceiro aspecto. O quarto está relacionado ao fato de o homem não identificar-se com o produto do seu trabalho como elemento de si mesmo.

Essa situação gera conseqüências que se desdobram para além da dimensão econômica, haja vista que proporciona o estranhamento do homem frente aos outros homens à medida que a dimensão natureza e relação social passa a ser negada. Dessa maneira, a ausência de reconhecimento no trabalho não se “reduz às suas dimensões econômicas, mas manifesta a compreensão de que o estranhamento abarca todas as dimensões do gênero, pois o trabalhador produtor é degradado material e espiritualmente” (COSTA, 1996, p. 184).

²⁷ Princípios ou valores em estado prático; é a moral que regula a conduta cotidiana (BONNEWITZ, 2003).

É com o “desenvolvimento das relações sociais produtivas capitalistas que o trabalho assume o sentido de emprego remunerado e o trabalhador passa a designar a classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 2009, p. 09). É quando o trabalho se constitui enquanto mercadoria, assumindo, portanto, um duplo caráter: para o capitalista passa a ter valor de uso, pois ele utiliza o trabalho de outro para gerar mais-valia; o trabalhador, de outro lado, por não possuir os meios de produção devido à concentração da propriedade privada, se vê obrigado a vender a sua força de trabalho para o capitalista em troca de um salário sempre menor que a sua capacidade produtiva.

Essa situação constitui o que Marx denominou de trabalho alienado, já que o trabalhador não consegue reconhecer nessa relação de produção os aspectos constitutivos da exploração, haja vista que a forma salário, diferentemente da escravidão ou trabalho servil, consegue escamotear as relações contraditórias do modo de produção capitalista, inviabilizando os trabalhadores de perceberem sua condição de explorado. De outro lado, essa tem sido a forma regulamentada pelas relações sociais capitalistas em quase todas as sociedades desde o século XVIII, ou seja, tem se constituído como modo hegemônico de produção.

Por capitalismo entende-se um:

Modo de produção social da existência humana que se foi estruturando em contraposição ao modo de produção feudal, e que se caracteriza pela acumulação de capital, mediante o surgimento da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção. Para constituir-se, todavia, necessitava – além do surgimento da propriedade privada – da abolição da escravidão, já que era fundamental dispor de trabalhadores duplamente livres, ou seja, de não proprietários de meios e instrumentos de produção e tampouco de propriedades de senhores (FRIGOTTO, 2005, p. 16).

Dessa relação social desigual surgem as classes sociais fundamentais do sistema capitalista, ou seja, os proprietários dos meios e instrumentos de produção e os não proprietários. Estes últimos constituem a classe dos trabalhadores, que, por possuírem apenas a sua força de trabalho, necessitam vendê-la para sobreviver. Nesse contexto, o trabalho/emprego se estrutura ou, em outros termos, o trabalho assalariado deixa de ter centralidade enquanto valor de uso e como meio de suprir as necessidades tidas como vitais para a manutenção dos seres humanos.

Sobre a forma capitalista de trabalho que gera mais-valia, Marx (2001) destaca que:

A produção capitalista não é apenas a produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador não produz para si, mas para o capital. Por isso, não é mais suficiente que ele apenas produza. Ele tem de produzir mais-valia. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à auto-expansão do capital (MARX, 2001, p. 578).

A relação que se estabelece entre os homens sob a forma capitalista de produção é cindida a partir do momento em que deixa de existir o reconhecimento do todo, ou seja, do trabalho enquanto elemento fundamental para a produção e reprodução da existência humana. Frigotto (2009) relembra a expressão “mamíferos de luxo” de Gramsci para explicar esse processo. Para o autor, isso significa “formação e socialização que alienam a possibilidade de perceber que tudo que é produzido para o ser humano produzir a si mesmo como ser da natureza vem do trabalho” (p. 23).

O processo de trabalho, portanto, na forma capitalista de produção, perde a sua dimensão criadora da vida humana, pois se torna alienado. Frigotto, ao se referir sobre o processo de alienação, explica:

Faz com que o salário que o trabalhador recebe no fim do dia, da semana ou do mês, represente apenas parte do tempo pago pelo que produziu de bens ou serviços; a outra parte fica com quem empregou o trabalhador. Parte do seu esforço, que tem como resultado mercadorias ou serviços, é, então, alienada. Ou seja, é apropriada pelo empregador. O que mascara essa exploração é a sua legalização pelo contrato de trabalho (2005, p. 17).

O capitalismo tem conseguido manter os meios necessários à sua produção e reprodução quando mantém a propriedade dos meios de produção sob o controle de uma classe social. Nos termos de Marx, a burguesia.

No contexto esboçado é preciso compreender que capitalismo ultrapassa os limites enquanto modelo de organização socioprodutivo, constituindo-se também num instrumento ideológico de alienação a serviço da classe dominante para legitimar as desigualdades sociais, econômicas, políticas, educacionais, evitando a organização da sociedade civil. Nesse sentido, as contradições existentes passam a ser entendidas como a lógica normal e natural das coisas e a

ausência do questionamento disso, pela maioria da sociedade, é o que propicia a legitimidade e a manutenção da propriedade privada.

Nesses termos, capitalismo passa a significar:

Não apenas um sistema de produção de mercadorias, como também um determinado sistema no qual a força de trabalho se transforma em mercadorias e se coloca no mercado como qualquer objeto de troca. Para que exista capitalismo, faz-se necessária a concentração da propriedade dos meios de produção em mãos de uma classe social e a presença de uma outra classe para a qual a força de trabalho seja a única fonte de subsistência (CATANI, apud CARDOSO, 2010, p. 25).

O resultado do trabalho na forma capitalista de produção deixa de pertencer àquele que o executa, passando a se realizar a partir da concentração dos meios de produção pelo capitalista, que compra a força de trabalho de outros e mantém sob seu controle um número significativo de trabalhadores. Conseqüentemente:

O produto deixa de ser o resultado imediato da atividade do produtor individual para tornar-se produto social, comum, de um trabalhador coletivo, isto é, de uma combinação de trabalhadores, podendo ser direta ou indireta a participação de cada um deles na manipulação do objeto sobre que incide o trabalho (MARX, 2001, p. 577).

Essa circunstância, juntamente com a utilização da tecnologia, possibilita impulsionar a produção em escala cada vez maior. O aumento da produtividade, por sua vez, aumenta também a exploração do trabalhador à medida que ele não ganha nada a mais pelo excedente de mais-valia produzido. Assim, o grau de alienação é elevado a partir da perda do controle sobre sua força de trabalho. A esse respeito Marx destaca:

Enquanto o processo de trabalho é puramente individual, um único trabalhador exerce todas as funções que mais tarde se dissociam. Ao apropriar-se individualmente de objetos naturais para prover sua vida, é ele quem controla a si mesmo; mais tarde, ficará sob controle de outrem. O homem isolado não pode atuar sobre a natureza sem pôr em ação seus músculos sob o controle de seu cérebro (MARX, 2001, p. 577).

Historicamente, esse processo, à medida que se intensifica, tem aumentado/ produzido o estranhamento entre produtor e produto, pois o trabalhador passa a não mais se reconhecer no objeto produzido, que se coloca

distante de e alheio a quem foi o executor do processo produtivo, não tendo, assim, relação alguma com ele.

No trabalho alienado, o conhecimento do trabalhador vai sendo expropriado pelo capitalista e, à medida que isso ocorre, o trabalho não perde a sua condição de centralidade no processo produtivo, mas o trabalhador, por outro lado, vê reduzido os seus direitos e a sua capacidade de organização social e de classe a partir da formação de um exército de reserva de desempregados que culmina no sucateamento do salário e das condições de trabalho. Portanto, a superação dessa situação passa pela capacidade de organização e articulação dos grupos, classes ou frações de classe no interior da sociedade.

O processo de expropriação do trabalhador sob a lógica do capital transfigura-se em 'organização do trabalho'. Seu objetivo é a separação da administração dos meios de produção e a produção direta, visando com isso desapropriar o trabalhador dos conhecimentos técnicos do processo produtivo.

Essa preocupação, porém, é antiga na história da humanidade, uma vez que “os estudos que tomaram como objetivo a organização do trabalho humano em atividades laborais e variadas podem ser constatados desde antes da Antiguidade clássica” (PINTO, 2007, p. 13).

Portanto, se a preocupação com a organização do trabalho não é recente na história da humanidade, o que é contemporâneo, e que é explicado por Pinto (2007), é o caráter técnico que tem sido oferecido à questão. O autor esclarece que:

Esse sentido estritamente técnico de encarar a organização do trabalho foi incorporado pelo modo de produção capitalista e submetido aos interesses de classe aí envolvidos, especialmente após as primeiras revoluções industriais, do século 18 em diante. Desde então, a organização do trabalho foi elevada à categoria de matéria do conhecimento a ser conquistada com base na luta política e econômica explícita entre o empresariado e os trabalhadores. Enquanto aos últimos tal conhecimento passou a ser um dos poucos meios de assegurar sua subsistência e, portanto, suas condições mínimas de saúde física e mental (além de direitos sociais, civis e políticos básicos, frente ao desemprego e à queda dos salários tornada crônica a partir de então), ao empresariado tal conhecimento tornou-se um importante meio de controle social, econômico e político da classe trabalhadora, com o objetivo de manter em funcionamento o sistema de acumulação de capital (PINTO, 2007, p. 14).

O que se percebe a partir disso é o aumento da gravidade das condições da classe que vive do trabalho à medida que esse processo de luta para expropriar o trabalhador se dividiu em fases distintas, passando, conseqüentemente, a fazer parte do processo produtivo. Essa situação tem instaurando uma fragmentação não apenas técnica, mas também e principalmente social do trabalho, que estipula àqueles que vivem desses direitos diversos e diferenciados se comparado aos empregadores (PINTO, 2007). O resultado desse processo tem se apresentado na forma do desemprego estrutural, na redução de salários, ou seja, na precariedade do trabalhador.

As transformações na organização do trabalho se consolidaram enquanto campo específico do conhecimento que se tornou passível de ser acumulado, sistematizado, compreendido por aqueles que não estão diretamente ligados à sua execução. No segundo quartel do século XIX, a procura por esses conhecimentos se afunilou na direção de construir sistemas de organização cujo objetivo era intensificar a exploração da mão-de-obra a partir da redução do tempo gasto para a realização de atividades laborais complexas e o aperfeiçoamento da qualidade dos produtos (PINTO, 2007).

Nesse contexto, destacou-se o sistema de organização do trabalho denominado Taylorismo, que se espalhou para várias formações sociais²⁸ e contextos políticos, constituindo a base de organização do trabalho em grande parte das atividades laborais, inclusive no contexto atual, “desde a industrial, passando pela agrícola, financeira, comercial, governamental, etc.,” (PINTO, 2007, p. 20). Associado às experiências do Fordismo, o Taylorismo ajudou a constituir a base conceitual e prática da linha de montagem, com o pressuposto da produção em série e em larga escala.

Essas mudanças, porém, não ocorreram sem conseqüências, uma vez que a obsolescência do modelo trouxe problemas para o seu próprio funcionamento à medida que proporcionou a queda na motivação do trabalhador, o que se refletiu na baixa produtividade das empresas. De outro lado, as mudanças na dinâmica

²⁸ “Cada formação social concreta é sempre uma combinação específica de diferentes modos de produção (...). Na utilização marxista, o teor do conceito de formação social é exatamente sublinhar a pluralidade e *heterogeneidade* dos possíveis modos de produção dentro de qualquer totalidade histórica e social. Ao contrário, a repetição não-crítica com muita freqüência do termo “sociedade” transmite o assumir de uma unidade inerente de economia, política ou cultura em um conjunto histórico, quando na realidade esta unidade e identidade não existem” (ANDERSON, 2004, p. 22).

do mercado por volta da década de 1970, juntamente com o grande contingente de trabalhadores especializados e semiquualificados sob o taylorismo/fordismo, tornaram-se um empecilho ao crescimento.

Argumentando sobre esse aspecto, Pinto (2007, p. 39) explica que ele possibilitou o surgimento de um “interesse especial por experiências alternativas²⁹ em termos de organização do trabalho e da produção industrial, até então restritas a locais específicos [...]. Porém, o mais polêmico e ousado sistema de organização foi o toyotista”. Em linhas gerais, “o toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, pelos trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado” (ANTUNES, 2006, p. 36). Nele impera a flexibilização não apenas do trabalhador, mas também dos seus direitos.

Essas transformações foram mais agudas na década de 1980, sobretudo nos países de capitalismo avançado, devido ao acelerado crescimento da tecnologia, da automação, da robótica e da microeletrônica. Esses componentes passaram a fazer parte do universo produtivo das fábricas, “inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção” (ANTUNES, 2006, p. 23), provocando mudanças significativas no trabalho e, conseqüentemente, na vida e na subjetividade do trabalhador. Antunes (2006) salienta que:

Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na *subjetividade* e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua *forma de ser* (ANTUNES, 2006, p. 23) (Grifo no original).

Desde então, essas mudanças têm afetado substancialmente a classe trabalhadora com a redução drástica dos postos de trabalho. Sobretudo a partir do final do século XX, têm transformado o desemprego em problema sociopolítico, pois “as políticas neoliberais têm como fulcro a desestabilização dos trabalhadores estáveis e a instalação do trabalho precário e, mais perversamente, a ampliação do número de desempregados, desnecessários à produção” (FRIGOTTO, 2005, p. 22). Nesse termo, “a característica mais perturbadora da

²⁹ Especialização Flexível, Grupos Semi-Autônomos (GSA), Acumulação Flexível. Antunes (2006), Pinto (2007).

situação atual é, sem dúvida, o reaparecimento de um perfil de ‘trabalhador sem trabalho’ (CASTEL, 1998, p. 496).

Frigotto (2005) destaca que uma das formas de minimizar essa situação é a organização sindical dos trabalhadores, pois ela tem a possibilidade de reduzir a exploração que se acentua e a organização do trabalho, tendo sua base nas ações e no objeto que se pretende alcançar, necessita assumir, de fato, a função de algo pensado, planejado em conjunto com os trabalhadores.

De modo que é preciso haver o reconhecimento do papel da escola na transmissão de conhecimentos verdadeiramente significativos para a formação de cidadãos autônomos, críticos e conscientes da realidade, e mais, de que “educador e o educando são atores de uma interação que é movimento e mudança. [...] vivenciam a práxis, assumindo-se autores do trabalho e de sua organização em profissões, [portanto], autores da produção de sua existência” (LOBO NETO, 2005, p. 100).

Frigotto (2005), ao se referir ao trabalho na forma capitalista, destaca que a luta que se deve constituir está no sentido da sua afirmação como valor de uso e, conseqüentemente, princípio educativo e criador. Nessa perspectiva, o papel dos educadores se direciona para a possibilidade de melhorias objetivas nas condições de vida dos educandos a partir de uma leitura crítica da realidade “embrutecedora e mutiladora de vidas sob a sociedade capitalista e [de] lutar por mudanças que não se constituam em reforço a essa sociedade” (FRIGOTTO, 2005, p. 24).

O trabalho como elemento essencial e criador da vida humana transforma-se num dever e num direito. A negação do trabalho, na forma capitalista, constitui-se na negação da própria vida, pois o mercado tem regulamentado suas ações e, ao regulamentá-las, coloca como responsabilidade/culpa do ser social a sua condição de desempregado. Nessa visão, as pessoas não estão desempregadas, mas privadas do direito ao emprego e, conseqüentemente, das condições necessárias para a produção e reprodução da vida. (CASTEL, 1988; FRIGOTTO, 2005). A esse respeito, Castel destaca que:

Uma sociedade não pode mais ignorar o mercado, assim como a física não pode ignorar a lei da gravitação universal [...]. Uma vontade política pode talvez – em todo caso deveria fazê-lo – enquadrar e circunscrever

o mercado para que a sociedade não seja esmagada por seu funcionamento (CASTEL, 1998, p. 523).

Ao analisar o trabalho como princípio educativo em Marx, Frigotto (2009) enfatiza que este não está associado diretamente a uma prática sistemática, como também não se associa a:

Método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários fundamental no processo de superação do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classes que cindem o gênero humano (FRIGOTTO, 2009, p. 23).

Essa situação proporciona consequências à vida material e à subjetividade do trabalhador, conforme destacado por Antunes (2006). Assim, é preciso pensar no processo de formação das idéias, pois elas “brotam das relações materiais de produção e reprodução da vida humana. Logo, como as relações materiais se alteram, também se metamorfoseiam as idéias” (RODRIGUES, 2005, p. 105) e, automaticamente, a relação entre os agentes no interior da sociedade.

2.2 A educação e a realidade brasileira

Rodrigues (2005), ao discutir sobre a educação relacionada aos interesses dos empresários, comenta que a preocupação destes no campo educacional não é recente. Centra sua discussão no papel desenvolvido pela Confederação Nacional de Indústrias (CNI) como local de desenvolvimento dos ideais defendido pelo grupo de industriais no país. Coloca essa instituição como propulsora para a formação, estruturação e a divulgação de três *télos*³⁰ fundamentais que interferiram nos objetivos formulados e no papel que se esperaria da educação escolar.

Conforme sua argumentação, os discursos construídos em torno da educação ocorrem em períodos diferenciados e apresentam características distintas, porém visando sempre atender aos anseios do grupo que as idealiza.

³⁰ O autor destaca que o *télos* é uma imagem construída pelo discurso hegemônico.

Assim, esse *télos* passou pela idealização de nação industrializada no período entre 1930-1950; na idealização de país desenvolvido nos anos de 1960-1980; e finalizou pela concepção de economia competitiva a partir de 1980.

O mesmo autor chama atenção para o fato de que, se os conteúdos das propostas mudaram a partir dos *télos* que se formou em cada bloco histórico, o objetivo da participação dos empresários na educação em nada se alterou, desde a primeira perspectiva que se iniciou em 1930. Ou seja, visavam agir na formação humana para atender os imperativos da classe dominante, vistos, também, como necessidades do capital.

De modo que a educação, no contexto sumariamente delineado, sempre foi vista como instrumento para atender os interesses da classe dominante. Sendo chamada a

resolver as demandas da industrialização fordista; a educação está sendo agora conclamada a atender às novas demandas do padrão de acumulação flexível. Em suma: até então, a educação vem sendo usada como *álibi* para os rejeitos de toda ordem do modo de produção capitalista (RODRIGUES, 2005, p. 115).

A década de 1980 foi um período de efervescência política e de grandes transformações socioeconômicas que atingiram a classe que vive do trabalho a partir da emergência do capital em uma nova fase: o padrão de acumulação flexível (ANTUNES, 2006; RODRIGUES, 2005). A estratégia organizada para o período teve como base a “reestruturação produtiva, a flexibilização das relações de trabalho, a integração ao mercado nacional, e a redefinição do sistema educacional brasileiro” (RODRIGUES, 2005, p. 108).

A LDB e o decreto 2.208/97, como medidas políticas do Estado em sentido restrito, são oriundos desse contexto e tiveram como objetivo estabelecer as bases para as alterações no setor educacional e, mais especificamente, para a reforma do ensino profissionalizante no país (MANFREDI, 2002).

Por conta dessas mudanças, “desde o final da década de 1990, vem-se gestando uma nova institucionalidade no campo da Educação Profissional no Brasil” (Idem, p. 113). Ante as transformações que têm agravado o campo do trabalho e demandado novas exigências à educação, o projeto liberal-corporativo social do Governo Fernando Collor de Melo colocou de forma explícita o setor

educacional a serviço da reprodução ampliada do capital. A temática da qualidade de ensino passou a ser referida a partir da relação entre educação e produção (NEVES, 2003).

Com a crise de legitimidade instaurada no executivo central e a relação de força desfavorável a esse governo, as medidas fragmentárias e privatistas dos governos anteriores se reproduziram. Por isso o governo tentou, porém sem sucesso, “um retorno à proposta populista de educação como resgate da dívida social, dirigindo-se às massas por meio do Projeto Minha Gente e do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC” (NEVES, 2003, p. 6).

Com a saída de Collor do governo e, conseqüentemente, a posse de seu sucessor, a perspectiva neoliberal privatizante não foi alterada na sua essência. De forma mais sistemática e contundente, o período do Governo Itamar Franco tratou de preparar o Estado para a implementação da reforma neoliberal.

Sob a inspiração das instituições multilaterais (FMI e Banco Mundial), iam sendo implementadas políticas de cunho neoliberal (...). Paulatinamente, vinham sendo implementados programas de estabilização e de reformas estruturais cuja orientação dominante privilegiava o fomento da concorrência, através da abertura comercial, da desregulação e da privatização (NEVES, 2003, p. 10).

Com relação à educação, vale destacar que a “consolidação da hegemonia da proposta educacional liberal corporativa vem [veio] a se constituir em uma tendência dominante do período Itamar de Governo” (NEVES, 2003, p. 10). Esperava-se que, com a saída de Collor, mudanças mais contundentes pudessem ocorrer na estrutura de governo, principalmente aquelas ligadas a uma proposta socioeducacional democrática, tanto no interior do governo como na correlação de forças sociais.

Essas mudanças, porém, não chegaram a ocorrer. O que se efetivou foi a fragmentação da base social, sobretudo na década de 1990. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), imbuídos, juntamente com outros segmentos, da proposta democrática de massas para a educação nacional na década de 1980, romperam com a ideia no início dos anos 90. Com relação a esse processo, Neves (2003) destaca:

Na atual década, tais entidades seguiram rumos distintos, ora aproximando do projeto liberal-corporativo de educação, ora reforçando a proposta democrática de massas, atualizada pela temática da qualidade de ensino, em face das mudanças na organização do trabalho e da produção (NEVES, 2003, p. 6).

Esse processo de fragmentação no interior da sociedade, no período do Governo Itamar Franco, juntamente com um conjunto de medidas administrativas, políticas e econômicas, teve no Plano Real seu instrumento prático-ideológico, no sentido de estabilizar a economia, conter a inflação e, no plano ideológico, garantir a eleição de seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso. E, de quebra, cooptar a massa para o projeto neoliberal de sociedade que se apresentava desde o período Collor.

Nesse contexto, o caminho estava livre para a implantação, cada vez mais agressiva, da proposta neoliberal. Tanto que, no contexto de tramitação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, novamente vieram à tona as disputas entre o público e o privado, com a igreja católica à proa do segmento privatista, porém disputando espaço com os empresários leigos pela primazia do setor educacional, sobretudo no nível superior.

Nesse emaranhado de situações, caracterizado pelas disputas, vários projetos de educação foram apresentados por instituições que representam segmentos diferenciados da sociedade. Somente no âmbito do governo, dois projetos foram elaborados (MANFREDI, 2002; NEVES, 2003), demonstrando a disputa acirrada em torno das questões educacionais, além da confluência e divergência de idéias, inclusive no interior do próprio governo.

O contexto de fragmentação social que vinha sendo instalado, juntamente com a demora na aprovação da Lei 9.394/96, facilitou a tarefa do governo no sentido de aprovar uma LDB que atendesse aos interesses de uma proposta neoliberal. Assim, a educação novamente foi tomada como instrumento potencializador para o desenvolvimento econômico do país. Devido às rápidas transformações de base tecnológica no setor produtivo, passou a ser solicitada como instrumento de preparação de mão-de-obra qualificada para o mercado.

É nesse cenário que “capital e trabalho e seus aliados reivindicam (...) maior rapidez na renovação dos padrões quantitativos e qualitativos da escolarização brasileira e, mais especificamente, dos padrões de formação

profissional” (NEVES, 2003, p. 20). Assim, a escola passa a ser, conforme as palavras de Andrade (2003, p. 66), a “argamassa do novo edifício social”.

Nos embates travados no período, o governo utilizou manobras para afunilar o processo de consolidação de uma LDB minimalista e ambígua, pois, logo após a sua aprovação, evitou um desgaste maior no Congresso Nacional quanto às resistências ao PL 1.603 “que, dentre outros aspectos, separava obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional” (MOURA, 2010, p. 71). O governo, por meio do Decreto nº 2.208/97, teve seu intuito alcançado, pois o conteúdo do PL 1.603 na sua quase totalidade foi contemplado, prevalecendo a vontade do governo de separar o ensino médio da educação profissional.

Esses embates, como se percebe, geraram consequências variadas em todos os níveis da educação no Brasil. Na educação básica, ficou caracterizada mais uma vez a dualidade entre Ensino Médio e educação profissional e a associação da educação aos interesses do capital.

A vitória eleitoral de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições de 2002, após a crise da versão extremada do neoliberalismo, criou a expectativa de uma nova conjuntura nos âmbitos político, econômico, social e educacional. A partir de sua posse em 2003, Maciel (2010) destaca que:

Lula abandona definitivamente o Programa neodesenvolvimentista moderado com o qual havia sido eleito, em 2002, e passa a aplicar a versão moderada do programa neoliberal, que vinha sendo conduzida por FHC em seu segundo mandato, mas que agora ganha muito maior organicidade e abrangência (MACIEL, 2010, p. 121).

Ressalta ainda que, “a partir de 2003, o neoliberalismo moderado é aprofundado, caracterizando o Governo Lula desde então” (MACIEL, 2010, p. 121). Entretanto, é necessário ponderar, pois não foi somente continuidade, há tentativas de ruptura no interior desse governo. Assim, provavelmente em função dessa expectativa, abre-se a possibilidade de rediscussão do Decreto 2.208/97, fato que proporcionou intenso debate nos setores ligados ao campo educacional. “Durante o ano de 2003 e até junho de 2004, houve grande efervescência nos debates relativos à relação entre o ensino médio e a educação profissional” (MOURA, 2010, p. 74).

Foi essa conjuntura de disputa e debate que deu origem ao Decreto nº 5.154/04, retornando a possibilidade de integrar Ensino Médio e educação

profissional a partir da revogação do Decreto nº 2.208/07. Essa medida representou o reconhecimento de que a educação não é um luxo, mas um direito que os jovens e adultos têm de escolarização e profissionalização por meio da integração entre as duas modalidades de ensino. Representou também uma forma de minimizar a dívida social histórica do Estado brasileiro com relação à educação das camadas populares.

Assim, o Decreto nº 5.154/04 surgiu na realidade brasileira em um momento de crise do Ensino Médio (MOURA, 2010), mas foi uma oportunidade que se abriu no sentido de reduzir o foco social via educação sistematizada. Na atual conjuntura de crise no mundo do trabalho, todavia, alguns cuidados são necessários, caso contrário pode ocorrer uma supervalorização da educação e da qualificação como garantidoras de acesso aos postos de trabalho (ARTEXES, 2010).

Nesse sentido Castel (1998) adverte que é preciso pensar nos conteúdos das chamadas políticas ditas de inserção. Para o autor, essas políticas se movem num horizonte de incerteza, “onde o emprego não está garantido nem mesmo para quem quisesse ocupá-lo” (CASTEL, 1998, p. 542). Incluem-se nesse contexto os qualificados (NOVAIS, 2006), pois a teoria do capital humano³¹ reforça a necessidade de qualificação via educação como meio de entrada no mundo do trabalho (BRUNO, 1996).

Ocorre desse modo o reforço da educação para o trabalho e, conseqüentemente, a alienação do sujeito. Com uma relação de produção fragmentada e cindida, a educação (SAVIANI, 1991) caminha também na direção da fragmentação das relações sociais no interior de uma dada formação social. Haja vista que as ideias dominantes de uma época são correlacionadas às idéias da classe dominante, conforme destacado por Marx e Engels (2007).

Os aspectos estruturantes do contexto de alienação possibilitam a composição e a organização não apenas do processo produtivo, mas também do tecido social à medida que as idéias dominantes vão adquirindo legitimidade. De

³¹ Uma concepção de pensamento que tem como objetivo inculcar nas pessoas a relação a partir da perspectiva de causa e efeito no sentido de que há uma relação recíproca entre o nível educacional e o desempenho econômico, ou seja, a qualificação da mão de obra via educação garante ou garantirá emprego a todos os qualificados (BRUNO, 1991).

outro lado, é necessário ter em mente que esse processo sofre interferências de elementos externos. Em outros termos, medidas políticas conseguem interferir numa dada realidade econômica e, assim, afetar os perfis de ocupação, que, por sua vez, passam a ser desejados, planejados e fomentados através de um processo formativo via educação sistematizada para atender determinadas demandas ocupacionais e perfis de trabalhadores.

Ante as necessidades que surgem, “o trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido e socializado desde a infância” (FRIGOTTO, 2005, p. 14-15). Estrutura-se como um *ethos*, que precisa ser aprendido, ensinado, inculcado desde a infância, num processo de educação da criança e do jovem com o objetivo de “participar das tarefas da produção, de cuidar da sua própria vida e da vida coletiva e para partilhar de tarefas compatíveis com sua idade” (Idem. Ibidem). Esses aspectos se reduzem à medida que a escola vai sendo remodelada para preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, abandonando, conseqüentemente, o ensino dos códigos necessários para a vida em comunidade.

A argumentação de Lobo Neto (2005) destaca que nem sempre a ciência e a tecnologia são responsáveis pelas mudanças de perfis ocupacionais, e que é necessário pensar nos interesses de grupos sociais ou de governos que podem interferir nessas reorganizações. Destaca, a título de exemplificação, a reforma empreendida pela Lei 5.692/71 e o parecer 16/99 após a promulgação da Lei 9.394/96, como dois instrumentos, no âmbito do governo, que possibilitaram a mudança de perfis ocupacionais, mas que, por sua vez, reforçaram a dualidade educacional apontada por Kuenzer (2001) e Manfredi (2002) como instrumentos que distanciam a teoria da técnica no processo educativo.

O trabalho como um processo que permeia o homem e constitui a sua especificidade não pode ser reduzido à atividade laborativa ou ao emprego (KOSIK, apud FRIGOTTO, 2009). Por isso, assumir o trabalho como princípio educativo é garantir a transmissão de conhecimentos sistematicamente validados. É assumir a perspectiva do trabalho criativo e livre, conseqüentemente não balizado pelo reino da necessidade. Nesse sentido, a ciência e a tecnologia precisam ser utilizadas como “valor de uso na tarefa de melhorias das condições

de vida e na possibilidade de dilatar o tempo livre, [pois] constituem extensões dos sentidos e membros dos seres humanos” (FRIGOTTO, 2005, p. 14).

Destarte, necessário se faz refletir sobre a proposta do Proeja como idealização pedagógica possível para realizar a aproximação entre formação geral e formação específica – teoria e técnica – e também garantir educação de qualidade aos segmentos jovens e adultos. É nesse contexto que Machado *et al* (2010) destacam a importância da implantação do Proeja. Para eles,

Não se trata apenas de tentar reparar a lacuna causada pelo distanciamento entre formação geral e formação profissional, [...]. Trata-se, além disso, do resultado de uma confluência de esforços que se fizeram presentes no governo federal, desde o início do governo Lula, para dar resposta às demandas e pressões da sociedade civil na garantia de educação como um direito de todos (MACHADO; *et al.* 2010, p. 27).

A educação como um direito precisa atender aos interesses da classe que vive do trabalho. No entanto, essa compreensão passa pelo entendimento que o conjunto de indivíduos, no interior das formações sociais, tem a seu respeito. O esclarecimento dessas questões gera a pressão da sociedade civil por demandas educacionais que possibilitem de fato atender aos seus interesses. A proposta pedagógica do Proeja é a tentativa de efetivar a formação escolar, tomando o trabalho como princípio educativo.

É preciso perceber, entretanto, que “cada sociedade, em cada época, dispõe de formas próprias para formar seus intelectuais. Estas formas próprias é [são] o que Gramsci chama de ‘princípio educativo” (KUENZER, 2001 p. 32). Assim é a perspectiva que tem orientado a proposta de educação integrada do Proeja. Visa a formação integral para superar a dualidade histórica da educação básica brasileira, conforme destacado por Kuenzer (2001). Ao focar o Ensino Médio Profissionalizante, tem como premissa atender ao público da Educação de Jovens e Adultos, devido à demanda desses sujeitos pela escolaridade e profissionalização, conforme destaca o Documento Base (BRASIL, 2009). A presença desse segmento no programa denota sua especificidade e exige, ao mesmo tempo, uma prática pedagógica diferenciada.

A perspectiva que tem orientado a proposta de formação integrada exige reflexões sobre a relação teoria e prática. Miranda (2004) faz uma pertinente

observação ao discutir a prática profissional docente e a relação com a pesquisa nos termos muitas vezes postos pelas políticas educacionais, que, segundo sua opinião, acabam por banalizar a relação entre teoria e prática.

Não significa dizer que somente as universidades ou institutos especializados devam fazer pesquisa. Ao contrário, deve-se distinguir entre a atitude investigativa do professor e a pesquisa científica, pois não é coerente atribuir a ambos o papel de produção de novos conhecimentos. A atitude investigativa, ao centrar-se no trabalho cotidiano de sala de aula, pode contribuir para o esclarecimento da realidade e distanciar-se do senso comum, aprimorando o conhecimento sistematizado e a prática pedagógica por meio da ação coerente e sistematizada da teoria.

O senso comum como conhecimento do saber cotidiano está estruturado em bases frágeis, carregado de subjetividade e contradição, portanto não passível de valor histórico, pois possui fábulas, mitos, provérbios e um conjunto de crenças sobre o mundo físico e social. Por essa razão, projeta angústias e medo sobre o desconhecido. Mesmo assim, é o elemento que possibilita a compreensão imediata da realidade. O conhecimento sistematizado constitui-se no distanciamento do senso comum e de toda a subjetividade e contradição que o rodeiam.

Os saberes ensinados em sala de aula estruturam-se no saber sistematizado que, mesmo tendo relação com o senso comum, pode ser interrogado, questionado sobre as certezas que afirma da realidade. Porém, esta justaposição, na sociedade contemporânea, tende a converter tudo em senso comum, abrindo possibilidades a dois aspectos, ou seja, ao descrédito da teoria e à perda do senso crítico, pois somente este tem condições de se distanciar da realidade analisada e proferir a sua crítica, visto que o senso comum é incerto e restrito.

A relação entre teoria e prática as apresenta como noções opostas que não se relacionam entre si, polaridades distintas, quando, na realidade, só fazem sentido se estiverem juntas, porém numa relação de contradição, em que uma pressupõe a negação da outra e não a distinção. “A noção de que seja possível ‘resolver’ a contradição teoria e prática tem um caráter idealista, porque afirma a possibilidade de resolução de uma contradição, que é histórica, que não está

resolvida na realidade” (MIRANDA, 2004, p. 20). Portanto, teoria e prática são polaridades que, ao final, devem ser resolvidas a partir da ação, se não como prática cotidiana efetiva, ao menos como perspectiva.

Essa perspectiva rompe com a lógica que tem se estabelecido da ação sobre a reflexão, da prática sobre a teoria, ou seja, do reducionismo caracterizado pelo praticismo e a instrumentalização da teoria. A ação requer o pensar, conseqüentemente necessita de teorização e, esta, por sua vez, possibilita produzir as condições de vida enquanto antecipação da prática. Desse modo, “ao negar a teoria como parte necessária do processo de autonomia que se pretende implantar, pode-se reduzir, em lugar de elevar, as reais possibilidades de reflexão crítica do professor” (MIRANDA, 2004, p. 23).

Uma reflexão que apenas se propõe chegar à teoria aumenta as chances de se converter em retórica reformista, pois não consegue proceder de forma estruturada e consistente a crítica à realidade que a circunda. Entretanto, na condição de atitude investigativa, a pesquisa na sala de aula “expressa todo o interesse que o professor deve ter, como todo profissional consciente, em questionar aspectos de sua prática, buscar melhores alternativas, estudar, enfim, repensar sistematicamente sua ação docente” (MIRANDA, 2004, p. 24).

Essa atitude supõe a possibilidade de o professor demonstrar o seu estranhamento e repulsa ante a realidade que o rodeia e, sobretudo, no exercício cotidiano em sala de aula. É a chance de distanciar-se do senso comum, de estudar e contribuir para desvendar essa realidade, tornando-a mais compreensível. Dessa situação, abrem-se os espaços para repensá-la e quem sabe transformá-la. Contudo, o que está em questão é a reflexão e não a mudança imediata da ação do professor. Quando esta não ocorre, a tendência é a reprodução de práticas carregadas de vícios, de não questionamento ou crítica à realidade vivenciada.

2.3 Ensino Médio integrado e o Proeja no âmbito da rede federal de educação tecnológica: o debate nacional.

O programa no âmbito da rede federal de educação tecnológica em Goiás, conforme destacado, foi implantado em seis experiências - Goiânia, Jataí, Ceres, Rio Verde, Morrinhos e Urutaí - divididas em dois Institutos³². Destina-se a alunos que concluíram o Ensino Fundamental com idade mínima de dezoito anos. Concebendo, em tese, o trabalho como princípio e não como fim educativo, conseqüentemente visa abandonar a formação a partir da lógica de mercado. Conforme a sua proposta pedagógica, tem como premissa o ensino profissional técnico integrado ao Ensino Médio.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), surgiu com o desafio de romper com práticas cristalizadas para, então, fomentar outra perspectiva de educação que tenha como objetivo a emancipação do sujeito e a superação da dualidade histórica no campo da educação relacionada à formação geral e à educação profissional.

Centrar as atenções nesses elementos torna necessário conceber a perspectiva de ensino integrado, a formação profissional dissociada da lógica de mercado e as peculiaridades da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, haja vista as dificuldades que se têm configurado no cotidiano da prática educativa e que, de certa forma, dificultam a verdadeira efetivação do Proeja como política pública no campo educacional.

As questões relacionadas ao Ensino Médio, à educação profissional e à EJA enquanto modalidades do sistema educacional são extremamente complexas. O Ensino Médio tem se constituído no grande desafio do sistema educacional no Brasil, pois, historicamente, revela um caráter contraditório e dual, sofrendo com a ausência de identidade, já que ora tem o caráter de propedêutico, ora de preparação para o ingresso no mundo do trabalho (KUENZER, 2001).

³² Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano - IF Goiano (Ceres, Morrinhos, Rio Verde, Urutaí, Iporá) e Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás - IF Goiás (Goiânia, Jataí, Itumbiara, Uruaçu, Inhumas, Luziânia, Formosa e Anápolis). Ambos são independentes, porém ligados à SECTEC/MEC.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, estabelece o acesso à educação profissional como um direito. No entanto, as reformas do Governo Fernando Henrique Cardoso inviabilizaram a sua efetivação, pois o Decreto 2.208/97, ao desvincular os ensinos médio e técnico, retirou a responsabilidade da oferta do ensino técnico em outros sistemas. Assim, o nível médio de ensino foi preterido em função do técnico, restringindo-se, entretanto, às instituições que compõem a rede federal de educação tecnológica (KUENZER, 2001; RAMOS, 2010).

Ante os acontecimentos que desvincularam a formação geral da educação profissional, é preciso ainda refletir sobre o que diz Ramos (2010):

Os problemas da relação entre educação profissional e a universalização da educação básica não se encerram nos limites organizacionais e financeiros da educação nacional – ainda que esses sejam, de fato, significativos e determinantes. Conhecemos a dualidade histórica que marca nosso ensino, especialmente no núcleo substancial dessa relação, qual seja, o ensino médio. (p. 43).

A Educação de Jovens e Adultos, por sua vez, cumpre papel importante nesse cenário ao possibilitar àqueles que não tiveram garantido o direito de acesso e permanência na educação básica na faixa etária considerada concluir ao menos o Ensino Fundamental e o Médio, constituindo-se assim na escola da “segunda chance” para jovens e adultos (CARRANO, 2008).

Na visão do senso comum, a EJA como modalidade educacional é uma forma de educação aligeirada para um público que é incapaz de aprender, quando, na realidade, ela constitui um campo de reflexão pedagógica peculiar para a percepção das especificidades dos jovens-adultos.

Para melhor compreensão da EJA, Machado (2001, 2002, 2008) tem destacado a necessidade de estudos e da formação de professores. No entendimento de Rummert (2005, p. 124), essa situação se complica à medida que não há reconhecimento expresso do Governo: a “ausência de concursos públicos específicos expressa o fato de que o Estado não reconhece, efetivamente, a EJA como um campo de atuação profissional marcado por características distintas dos demais”.

Vitoretto e Castro (2008, p. 04), ao comentar a experiência na implantação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação (Proeja) no IFG, *campus*

Goiânia, apontam que o programa está num “espaço concebido muito em função das contribuições teórico-práticas do campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da própria natureza histórica dessa modalidade de educação” (2008, p. 04). Demonstram assim o seu reconhecimento à sua importância como campo pedagógico específico e estruturado.

Em outro sentido, em função do fosso educacional que se formou, a Educação de Jovens e Adultos constituiu um campo de constante indagação e debate para a superação de problemas históricos da educação básica no Brasil: o analfabetismo, a defasagem idade/série, a dualidade latente entre formação geral e profissional, além da ausência de diálogo entre as várias modalidades de ensino (MOLL, 2010).

Romper com esse distanciamento reconhece as especificidades dos sujeitos da EJA, ou seja, dos “jovens e adultos trabalhadores, seres construtores de cultura” (RUMMERT, 2005, p. 126), ao mesmo tempo que representa o compromisso da escola com a classe trabalhadora. Por isso a construção coletiva de saberes é fundamental para romper com a visão estigmatizada sobre a EJA e proporcionar uma relação ensino-aprendizagem oposta aos interesses dominantes do capital.

A concepção neoliberal de educação tem reforçado a teoria do capital humano e a ideia de formação para as competências, através do prisma da sociedade do conhecimento, que associa e reforça o acesso à educação como meio fundamental para o ingresso nos postos de trabalho. Essa perspectiva, em termos de proposta, visa ser superada pelo programa à medida que há o reconhecimento da atual conjuntura do mundo do trabalho e da educação e as transformações ocorridas em seus contextos ao longo da história.

De modo que, no contexto que se apresenta, “o Proeja constituiu-se como marco para construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na educação básica” (MOLL, 2010, p. 132). Portanto, o Proeja, como política educacional, no campo da organização curricular, enfrenta o desafio de:

Colocar em diálogo áreas clássicas de conhecimento e saberes específicos dos campos de formação profissional, na perspectiva de um

processo de formação que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e compreender/inserir-se no mundo do trabalho (Idem, p. 132).

Em termos de proposta pedagógica, o programa não desconsidera as contradições e os conflitos existentes no mundo social e também as transformações históricas no mundo do trabalho, como a reestruturação produtiva de base taylorista/ fordista, assim como os aspectos do toyotismo³³. Essas mudanças, ao se estruturarem no processo produtivo, como já dissemos, têm proporcionado consequências à classe que vive do trabalho quando o desemprego estrutural atinge parcela significativa dela, principalmente uma boa parcela de jovens.

No que diz respeito à proposta de ensino, o Proeja é uma possibilidade de reflexão teórica sobre as transformações estruturais na base da organização socioprodutiva. Além disso, é a tentativa de romper com a concepção idealizada de ensino aligeirado, garantindo não apenas o acesso, mas também e sobretudo a permanência de jovens e adultos nas instituições, para que se possa realizar a implementação de uma educação de qualidade que tenha significado prático para as vidas e ações cotidianas no interior das formações sociais.

A efetivação do programa é a possibilidade de “ampliação de oportunidades, necessária e desejável, para as populações jovens e adultas, que encontrarão no PROEJA novo *locus* para a vida escolar” (MOLL, 2010, p. 135). O retorno à escola após anos de ausência ou de acúmulo de repetências não é fácil para esses segmentos da sociedade. Por isso, os conhecimentos desenvolvidos precisam ser significativos, para que muitos daqueles que possivelmente entrarão no programa dele não saiam novamente desiludidos e frustrados.

Ao se referir aos desafios do Proeja em relação à escolarização e à profissionalização de jovens e adultos, Moll (2010) argumenta que:

(...) não há como imaginar que o acesso garantirá permanência, por isso há que se prever estratégias para manutenção da continuidade da trajetória escolar: bolsas de estudo, alimentação, material didático, e um conjunto de elementos que estimulem a permanência e garantam condições para acompanhar o processo escolar. [...]; entrar, permanecer e aprender implica uma mudança de fundo, uma mudança no olhar do

³³ Antunes (2006) destaca que, em função da complexidade do toyotismo, apenas alguns dos seus aspectos estruturantes foram incorporados pelas empresas.

professor na direção dos estudantes para superação da profecia que se 'autorrealiza' e que reproduz no cotidiano da sala de aula: olhares, falas e gestos que dão conta da descrença do professor em relação aos estudantes e a sua capacidade de aprender (2010, p. 135).

Assim, torna-se necessário pensar e refletir sobre o conceito de currículo integrado para o ensino médio técnico, que precisa ir além da forma, ou seja, precisa formar trabalhadores no sentido não apenas técnico, mas que possuam também capacidade diretiva, que reflitam sobre as condições objetivas da realidade que os rodeia. Para isso, não basta associar os currículos e/ou as cargas-horárias de ambos os cursos, "mas sim de relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia" (RAMOS, 2010, p. 52).

Jaqueline Moll, comentando os desafios da integração, enfatiza a necessidade de superar questões polarizadas, ou seja, a integração deve passar, também, por uma severa revisão no campo das polarizações "que se estabelecem no cotidiano das práticas educacionais, que solapam a possibilidade de uma construção curricular superior, distanciamentos que não se resumem às oposições entre conteúdos gerais e técnicos, entre ciência e cultura" (2010, p. 82), mas têm a ver com o olhar, com a concepção e visão de mundo, para romper com visões estigmatizadas e cristalizadas.

Deve passar ainda pela compreensão de que a situação em que muitos jovens e adultos se encontram com relação à escolarização e o mundo do trabalho advem de elementos externos e da negação de um direito. A integração como princípio precisa dar conta dessas questões, do reconhecimento desse público enquanto agentes sociais que possuem direitos. A partir do reconhecimento dessa situação, esses agentes lutarão pela sua garantia e permanência.

Maria Ciavatta esclarece a interrogação sobre a integração como princípio:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o que? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico,

queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (apud RAMOS, p. 52).

Esses elementos são de fundamental importância para o desenvolvimento exitoso da proposta de ensino integrado do Proeja. Todavia, dificuldades diversas aparecem quando a efetivação do programa ganha materialidade. Moura (2010) alerta sobre as dificuldades de implementação do currículo integrado, mesmo com os marcos legais estabelecidos. Para o autor, “apesar da base legal vigente permitir essa integração dos movimentos realizados nas esferas públicas, no âmbito federal e nos estados, são tímidos na direção de construir políticas públicas voltadas a essa integração” (MOURA, 2010, p. 76-77).

O que se tem notado na prática é um movimento contrário ao da ampliação do número de vagas para o ensino médio integrado, pois, com a ampliação física e educacional dos institutos federais, esse ensino tem ficado em plano secundário, porque “vem prevalecendo a ampliação das ofertas voltadas para a educação superior, por meio dos cursos superiores de tecnologia, das licenciaturas, dos bacharelados e, em alguns casos, da pós-graduação *lato e stricto sensu*” (MOURA, 2010, p. 77). Essa situação pode ser exemplificada a partir do caso específico do IF Goiano, *campus* Urutaí - GO, que oferece dez cursos em nível de graduação e oito de nível técnico³⁴, sendo dois na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja.

Moura (2010) não deixa de reconhecer que de fato ocorreu, mesmo que em número reduzido, um aumento da oferta de vagas para o ensino médio integrado na Rede Federal de Educação, porém salienta que não houve prioridade na oferta dessa modalidade de educação. Reitera que “no âmbito estadual, a situação é mais difícil, pois ainda são poucos os estados que

³⁴ Em nível de graduação: Agronomia, Engenharia Agrícola, Ciências Biológicas, Matemática, Química, Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas GTI e PADS, Gestão Ambiental, Gestão da Tecnologia da Informação e Irrigação e Drenagem. O Instituto passa por ampliação e recentemente ofertará o curso de Medicina Veterinária. Em nível técnico: Alimentos, Administração, Informática (Proeja), Agropecuária concomitante e/ou subsequente, Alimentos (Proeja), Redes de Computadores, Agropecuária Integrado e Informática. Todos ofertados no exame de seleção do primeiro semestre de 2011.

efetivamente assumiram o ensino médio integrado como política pública educacional” (Idem, p. 77). Um exemplo contrário a essa situação é

O estado do Paraná [que] está dando passos importantes nessa direção, de modo que, segundo o censo escolar 2007, aquela Unidade Federada alcançou naquele ano uma matrícula inicial de 18.274, enquanto toda a rede federal alcançou 27.204 estudantes e os demais estados em seu conjunto matricularam 19.668 alunos (MOURA, 2010, p. 77).

Portanto, assumir a proposta do programa e implementá-la como política pública educacional e um direito do cidadão está muito no campo da vontade política e, quando esta não existe ou é ínfima, o quadro que se apresenta é caótico.

Como não há, em vários estados, a decisão política de implementar o ensino médio integrado como política pública, várias unidades federadas apresentaram e tiveram aprovados os projetos, mas não estão constituindo os respectivos quadros efetivos dos docentes necessários ao adequado funcionamento dos cursos (MOURA, 2010, p. 77).

2.4 O Proeja no Instituto Federal Goiano, *campus* Urutaí: tensões e possibilidades.

O Estado de Goiás como uma das unidades federadas vem, desde o ano de 2006, implantando o ensino médio integrado através do Proeja, tanto no nível federal como no estadual. Porém, em ambas as instâncias, com maior ou menor grau, as dificuldades são latentes e de ordens variadas. Machado *et alii* (2010, p. 32) ressaltam a importância das redes de pesquisa e destacam “o percurso de pesquisa da rede coordenada pela UFG, que conta com a participação da PUC-Go, Unb e do IFG”, na busca constante da superação dessas dificuldades.

A autora chama a atenção também para a experiência na oferta da especialização³⁵ do Proeja em Goiás, ação conjunta entre UFG e IFG, de que resultaram três turmas, compostas, na sua maioria, de professores das redes municipais e estadual de ensino, pois a rede federal teve um número pouco

³⁵ A primeira experiência de especialização foi realizada numa parceria entre o Cefet/GO, as agrotécnicas e o Cefet/MG. A segunda experiência foi a parceria entre a Faculdade de Educação UFG/IFG. A terceira foi ofertada pelo IF Goiano, *campus* Rio Verde.

expressivo de participantes. As complicações de que resultou a baixa participação dos professores dos institutos federais são esclarecidas por Machado (2010):

Tal dificuldade decorre também das efetivas condições de trabalho desses profissionais que, em sua maioria, têm uma carga de trabalho extenuante. Outro elemento importante a se considerar é a ausência de política de formação continuada das redes, que não proporcionam condições para que os seus profissionais possam dedicar-se, mesmo que parcialmente, ao estudo, à investigação e à proposição de novas experiências” (, 2010, p. 33).

Com relação ainda à Pós-Graduação – Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, realizada em Goiás e destinada à formação de professores para atuar no Proeja, Cardoso (2010, p. 68) destaca:

De acordo com Coordenação de Pós-Graduação do IFG, foram compostas três turmas, com aproximadamente 35 alunos em cada, sendo duas turmas em Goiânia, e uma, em Jataí. No total eram cem cursistas, mas apenas 47 concluíram o curso e apresentaram a monografia.

Esses dados, juntamente com outros já destacados no texto, interferiram também na implementação do Proeja no Instituto Federal Goiano *campus* Urutaí. Segundo alegaram os entrevistados que participaram do processo de implantação do Curso Técnico em Informática, a proposta de cursos integrados foi vista com certa resistência e por isso ou por conta disso foi tomada como um projeto de um grupo reduzido dentro do referido instituto.

(...) começamos a trabalhar, então. Um grupo pequeno de pessoas é que foi trabalhando neste Projeto. Então, nós éramos os coordenadores de área, então nós pegamos ali os Coordenadores, sentamos e começamos a trabalhar nesse Projeto, e a Vânia³⁶ foi uma das pessoas que pensou dessa parte profissional: quais as competências que precisavam desenvolver esse aluno pra atuar no mercado de trabalho. (Entrevistado Coordenador A)

Conseqüentemente, a participação, o engajamento e o entendimento da proposta de ensino integrado para o público da EJA como um direito não se

³⁶ O nome é fictício.

efetivou para a maioria dos profissionais que atua/atuava naquela unidade educacional. Segundo um dos entrevistados:

O pessoal sentia esse curso como se fosse um curso nosso. Ninguém, sabe, entrava na carga horária, era como se ninguém tivesse compromisso com ele. Então, assim, aos poucos, a gente foi conseguindo algumas adesões. Aí nós vimos alguns professores que tinham facilidade de trabalhar com isso e esses professores foram pra sala de aula. (Entrevistado Coordenador A)

Esse depoimento relaciona-se à posição de Lucília Machado, é instigante e nos chama atenção para a reflexão sobre os elementos concernentes à implantação do Proeja. Segundo a autora:

Nenhuma proposta pedagógica é estática; sua concretização e avanços dependem dos progressos dos conhecimentos teóricos, *mas sobretudo dos níveis de consciência dos sujeitos que a concebem e implementam*, que se originam e expressam nos avanços concretos obtidos no plano da prática educativa” [Grifo meu] (MACHADO, 2010 a, p. 83).

O que se apresenta, então, é que a proposta de ensino integrado do Proeja, implantado inicialmente pelo Curso Técnico em Informática, no Instituto Federal Goiano, *campus* Urutaí, ocorreu por força do Decreto nº 5.840 de 2006 e não por opção dos membros daquela instituição. A obrigatoriedade do referido decreto é que ‘forçou’ uma articulação mesmo que reduzida de participantes, pois ficou mais a cargo dos coordenadores planejarem e pensar a sua implantação e também executar a proposta, indo para as salas e trabalhando os conteúdos com os alunos, desenvolvendo uma função que deveria, em tese, ser dos professores. A participação do quadro efetivo de docentes foi reduzida, caracterizando, assim, a resistência e dotando o programa como uma proposta de ação reduzida em seu contexto, pois ficou a cargo do grupo que a ‘efetivou’.

A fala de um dos entrevistados é bastante sugestiva para demonstrar a dificuldade dessa adesão à proposta, o que representa conservadorismo e mesmo preconceito por parte do grupo de profissionais:

(...) Eu coordenei todo esse trabalho e busquei essas pessoas que eu estou comentando com você, que são os coordenadores que vieram pra ajudar, porque, da parte dos professores, não houve essa adesão do projeto em si (...). No início, nós fomos pra sala de aula e depois a gente foi procurando separar isso. Eu me lembro que o coordenador de

informática fazia o horário e deixava o Proeja de fora, entendeu?
(Entrevistado Coordenador A).

Não bastasse a ausência de adesão por parte significativa do grupo de professores, várias queixas são apresentadas pelos coordenadores e estão associadas a comentários pejorativos e preconceituosos com relação ao Proeja, se referindo a este como “peleja”. Situações dessa natureza salientam o que Arroyo destaca como sendo a existência de um tecido social conservador no interior das instituições (apud CASTRO e VITORETTI, 2008) que acaba por inviabilizar práticas de ação pedagógica diferenciada.

De outro lado, foi comentada e também criticada pelos coordenadores entrevistados a falta de tempo para pensar a proposta em função da obrigatoriedade do decreto. Assim, não houve um levantamento para verificar que curso seria mais interessante e mesmo viável ao instituto e à região. As pressões desenvolvidas sobre os coordenadores foi assim descrita por um dos participantes da pesquisa:

(...) cobrando da gente, o quê? E tinha que montar e tinha que montar e tem que ter e não justificava. Aí nós queríamos montar um curso que fosse pra adulto, só profissionalizante. Isso nós oferecíamos o dia todo, mas nós faremos um curso à noite que atendesse essa população e ofereceríamos. Não, não cabe, porque o decreto é bem claro nisso, que é médio mais técnico. (Entrevistado Coordenador A).

Os coordenadores questionaram ainda o fato de que a proposta não foi escolhida por eles e que feria o princípio de autonomia da instituição, inviabilizando, ao mesmo tempo, a possibilidade de tomar medidas para resolver problemas relacionados ao curso, como: desistência, evasão e baixa procura. Ante esse contexto, o IF Goiano enfrentou enormes dificuldades para a efetivação de turmas, necessitando buscar formas alternativas de evitar a pressão via MEC com relação ao sucesso ou insucesso do programa no instituto. Um deles assim se refere:

Tem vagas, se ofereceu 100 vagas, mas apareceu 10 alunos pra fazer o curso, 10. Até aqui que elas vão ficar, vamos ver até aonde eles vão, vamos esperar. Não registra não, matrícula não, vamos ver, faz a matrícula aí, cá entre nós aqui. Aí, na segunda semana, vêm 05... Não, já entrou 05, ou 10? 50% de evasão. (...) Então, tem toda uma coisa que fica subjacente a essa discussão e que ninguém presta conta. Então onde que tem que aparecer, onde? É no trabalho de pesquisa mesmo. Só que na hora de cobrar dados de tudo isso, as pessoas não vão te

dizer, porque, porque, vão estar acessando a sua incompetência de gerir um processo. (Entrevistado Coordenador B).

Em outro sentido, e mesmo com os esforços para implementar o ensino médio integrado para um público da Educação de Jovens e Adultos, parece não terem ficado muito claras as perspectivas da proposta do programa, não apenas para os coordenadores, mas também e principalmente para os professores. Em tese, ela advém da ausência de reuniões, de tempo para planejamento e engajamento de um número maior de profissionais nas discussões da proposta do programa.

O comentário, entretanto, de um dos entrevistados sobre as justificativas dos professores para não trabalhar com o público atendido pelo Proeja, se direciona para o preconceito e a resistência, relacionados a um tecido social conservador que coloca como perspectiva um aluno idealizado. De outro lado, aponta para o não reconhecimento da educação como um direito e, também, para a ausência de esclarecimentos sobre a proposta pedagógica. Um dos coordenadores destaca os argumentos utilizados pelos professores:

Como é que eu vou poder avaliar um aluno que não vem todo dia, entendeu? Você não é melhor que ninguém! Entendeu? Não estudou porque não quis. (...) está tendo muito disso, por causa dos conceitos da própria EJA na região. (Entrevistado Coordenador B).

Na mesma direção da falta de clareza da proposta, ao ser indagado sobre com qual prática de ensino a experiência do Proeja se identifica, um dos entrevistados esclarece:

Eu acho que mais com a educação profissional mesmo. Assim, no sentido muito de aprender, do fazer, sabe, de ter uma preocupação muito grande, por exemplo, com a parte prática da coisa (...). Assim, eles atuam muito em laboratório, estão muito em cima disso mais do que a questão da EJA, de preparar, assim pra vida, com aquele projeto do Ensino Médio. Muito mais, assim, do que da questão do Ensino Médio. Mas eu acho que vendo lá e até pelo perfil do profissional que atua ali, dentro da sala de aula. (Entrevistado Coordenador A)

Ambas as respostas salientam as indagações do documento-base que destaca que a proposta do Proeja é inovadora nos quadros da política

educacional (BRASIL, 2009). As provocações de Simone Valdete são bastante sugestivas e se estruturam nessa direção. A autora destaca que:

O Proeja traz tensões e possibilidades para a Instituição que, muitas vezes, não são bem-vindas, causam constrangimento, desacomodam. O aluno idealizado, que está na idade certa, possui uma família que lhe cuida, estuda para se preparar para o trabalho, é substituído por uma figura de desordem que questiona os horários, a disposição dos serviços, o currículo da escola, desvela a desordem que estava sublimada em uma ordem escolar, que talvez existisse concretamente apenas no campo da idealização (SANTOS, 2010, p. 127).

Assim, como processo pensado, o Proeja se constituiu a partir de discussões e de articulações e por isso, em termos de proposta, tem como foco as contradições socioeconômicas, as transformações no mundo do trabalho, as especificidades das práticas pedagógicas. Portanto, concebe a perspectiva de que:

Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidade 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, 2009b, p. 36).

Quanto aos critérios adotados para a seleção dos alunos no Proeja do IF Goiano, *campus* Urutaí, eles ocorreram na forma direta, ou seja, como não houve concorrência, aqueles que se inscreveram foram selecionados - as 30 vagas oferecidas desde a primeira edição do programa no Instituto, em 2007, não foram preenchidas na sua totalidade. Essa forma de acesso, diferenciada da utilizada nos demais cursos de nível médio no instituto, representa a preocupação dos coordenadores com a efetivação da proposta de ensino técnico integrado à educação básica. Entretanto, prevendo uma grande procura, o critério de desempate foi estabelecido pela faixa etária, quando os mais velhos teriam preferência.

Mesmo assim, o instituto enfrenta dificuldades para formar turmas do Proeja. De outro lado, a maioria do público atendido pelo programa é constituída de jovens, camada significativa da sociedade que a cada dia se constitui como campo específico de conhecimento, tornando-se, portanto, objeto de estudos de várias áreas da ciência: a sociologia, a psicologia, a educação, dentre outras.

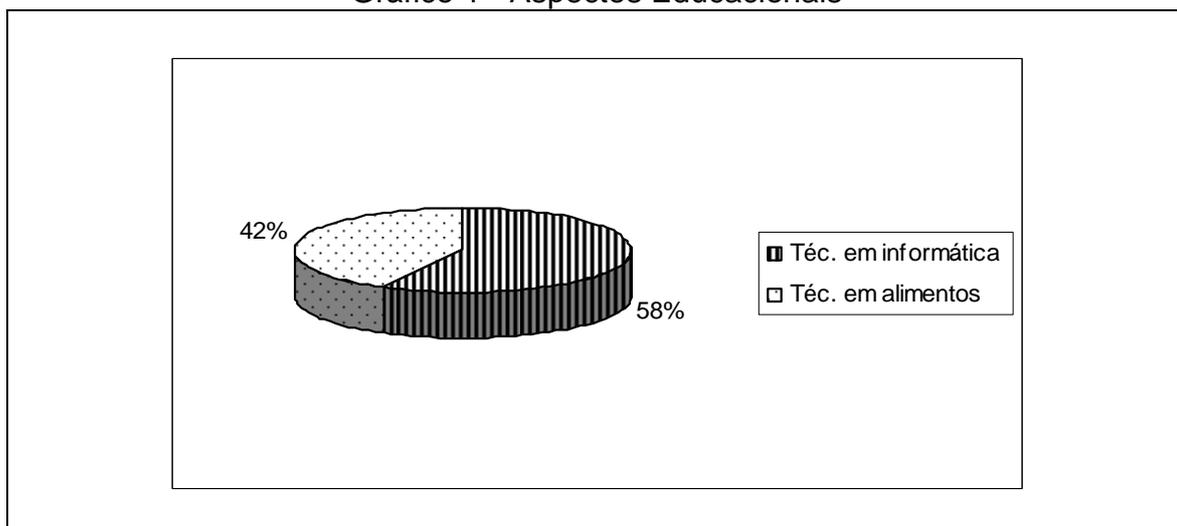
Essa situação coloca novos desafios a uma proposta de educação e, conseqüentemente, aos profissionais que atuam com esse público. Os sonhos, desejos, ansiedades e frustrações dos jovens precisam ser colocados em questão.

2.5 Aspectos educacionais, composição das turmas, dificuldades que se apresentam a partir dos gráficos.

Os quadros demonstram algumas dificuldades relacionadas à perenidade dos cursos, marcados pela redução na procura do Curso Técnico em Informática e pela predominância do público masculino sobre o feminino. Nesse aspecto, aparece a questão da territorialidade dos alunos que compõem o programa, demonstrando a abrangência do instituto ao seu atendimento. Como o aluno não é oriundo somente do município onde o Instituto está localizado, os dados tornam-se referência tanto para o sudeste goiano como para outros estados da federação.

Com relação aos aspectos educacionais e a ocupação dos alunos por cursos oferecidos através do Proeja, o gráfico abaixo demonstra a predominância do Curso Técnico em Informática em relação ao Técnico em Alimentos: 58% dos alunos frequentam a primeira opção de curso. Entretanto, essa tendência não se tem mantido e a diferença se torna pequena em função do tempo de realização de cada curso no interior da instituição.

Gráfico 1 - Aspectos Educacionais



Fonte: dados relativos às respostas obtidas em questionário aplicado em 2010.

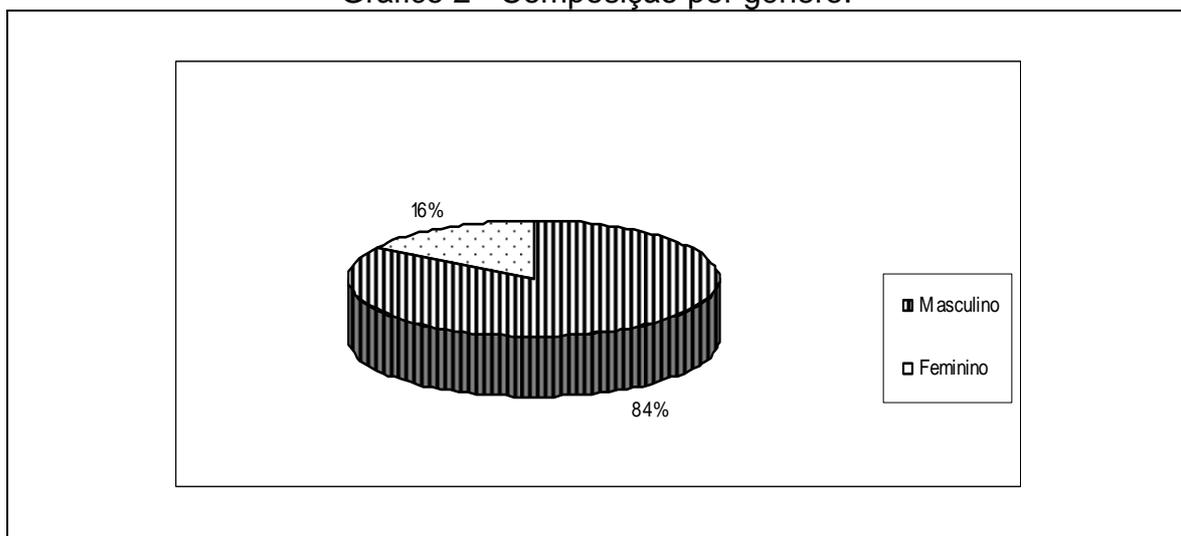
O gráfico demonstra uma situação interessante, que despertou a atenção dos próprios coordenadores, ou seja, o fato de o Curso Técnico em Alimentos ter despertado, em relação ao de Informática, mais interesse, com uma procura bem mais acentuada na seleção de 2010. É preciso destacar, ainda, que o quantitativo maior a favor do Curso de Informática se deve ao seu tempo de execução, pois vem sendo oferecido pelo instituto desde o ano de 2007, enquanto o de Alimentos teve sua primeira edição somente em 2010.

Assim, essa diferença que se apresenta na ordem de 16%, se comparada aos anos de funcionamento do Curso Técnico em Informática, 3 anos, se torna pequena. Essa situação representa a pouca aceitação do público ao Curso de Informática, que passa a apresentar sérios riscos de um possível fechamento. De outro lado, essa situação precisa ser relacionada, também, à necessidade da empregabilidade e da melhora nas condições de trabalho, haja vista a possibilidade que o aluno tem de ocupação nas indústrias de alimentos da região, principalmente nas de laticínios. Isso representa uma mediação prática no imaginário juvenil entre escolarização/profissionalização e o acesso aos postos de trabalho da região.

Com relação à composição das turmas, o Gráfico 2 ajuda a perceber a disposição por gênero dos alunos que frequentam os cursos técnicos em Alimentos e Informática. Por ele, percebe-se que há a predominância do público

masculino, com 84%, sobre o feminino, que dispõe de 16% do total. Portanto, há uma reduzida participação do grupo feminino nos cursos do Proeja no IF Goiano, *campus* Urutaí.

Gráfico 2 - Composição por gênero.



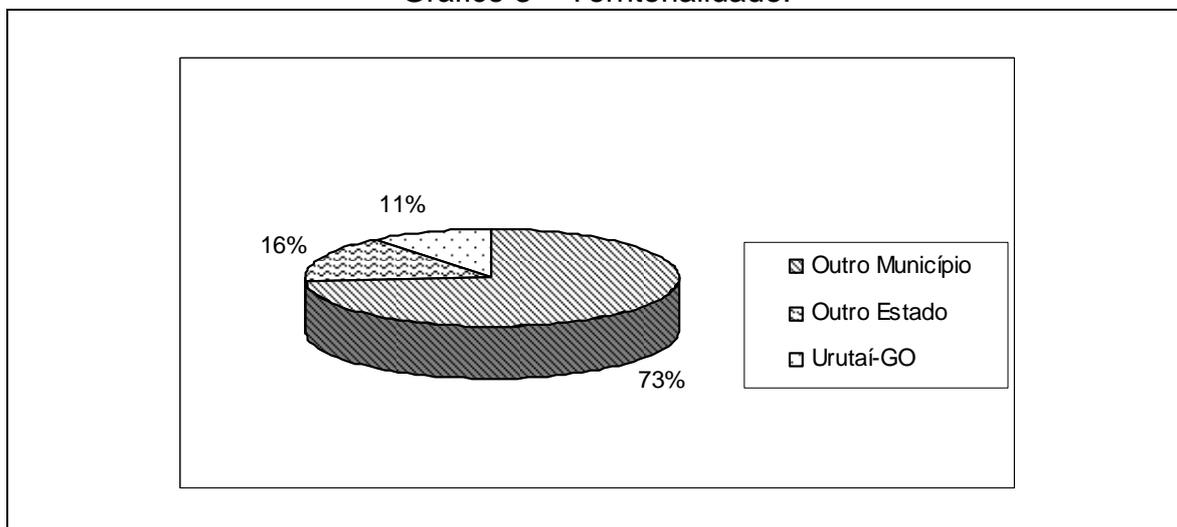
Fonte: dados relativos às respostas obtidas em questionário aplicado em 2010.

Essa predominância do público masculino pode estar relacionada a vários fatores, como a família, os filhos, jornada de trabalho extenuante, mais as obrigações domésticas e também o horário, levando-se em consideração que a escola está distante da cidade de Urutaí cerca de 2,5 Kms. Essas são questões que precisam ser pensadas para proporcionar ao público feminino uma participação mais efetiva nas atividades no instituto, sobretudo no Proeja. Entretanto, esse aspecto também se relaciona com a origem da escola, porque tanto o seu perfil quanto o dos cursos oferecidos ao longo de sua história foram centrados na área agrícola. Isso pode explicar a maior presença masculina em seu interior.

Esse aspecto é instigante e fomenta indagações a serem analisadas com maior profundidade em trabalhos posteriores. Contudo, cabe destacar, a título de reflexão, que o Curso Técnico em Alimentos do Proeja realizado no *campus* Goiânia do IFG conta com um público na sua maioria composto pelo sexo feminino. No *campus* de Urutaí do IF Goiano, a situação é inversa: no mesmo

curso, a presença do segmento masculino é maior. Dos quinze inscritos no ano de 2010, somente três eram do sexo feminino.

Gráfico 3 – Territorialidade.



Fonte: dados relativos às respostas obtidas em questionário aplicado em 2010.

Com relação à territorialidade, que pode apresentar dificuldade de acesso para o público feminino, 73% dos alunos são de outro município. Apenas 11% indicaram morar na cidade de Urutaí, índice menor do que o dos alunos que indicaram ter vindo de outros estados da federação. Esses representam 16% dos alunos.

Dessa situação é possível concluir no mínimo dois aspectos. Primeiro, que o instituto não tem atendido, especificamente, a população de Urutaí, conforme ressaltado pelos coordenadores entrevistados quando destacaram que “Todo mundo já tem EJA. Lá você não encontra ninguém que tava precisando dessa Escola, entendeu?” (Entrevistado Coordenador A). No entanto, no universo pesquisado, 53% indicaram não ter concluído o Ensino Médio e, desse total, 40% com idade entre 17 e 20 anos e 13% de jovens de maior idade. Isso demonstra uma demanda por escolarização, contradizendo a argumentação do coordenador.

O segundo aspecto, não dissociado do primeiro, está vinculado ao papel desempenhado pela instituição na região, vista como uma escola de excelência: alunos de outros municípios e estados vão para Urutaí estudar, alguns na

condição de interno. De outro lado, as constatações demonstram que de fato existe uma demanda reprimida, que não está concentrada somente no município sede do instituto e que necessita ter o seu acesso e permanência garantidos nessas instituições.

Essa situação, mais uma vez, contradiz a fala de um dos entrevistados, para quem a demanda para a Educação de Jovens e Adultos não existe: “ao montar o curso, as pessoas não aparecem”:

Na verdade, você não tem uma demanda, entendeu? Você não tem uma demanda... que eu não sei aonde que tira a idéia que tem, eu não sei (...) não tem demanda... que demanda é essa, que coloca uma oferta lá e as pessoas não aparecem? (Entrevistado Coordenador B).

De fato, o IF Goiano tem enfrentado dificuldades para constituir e continuar turmas do Proeja. Tomando o Curso de Informática nos anos de 2008 e 2009, o índice de não permanência foi de 67% e 65%, respectivamente, havendo uma leve queda no ano de 2009. Em 2010, porém, o curso não chegou a funcionar devido à baixa procura. Vale, mais uma vez, destacar que o número de vagas oferecidas não chegou a ser preenchido na sua totalidade. Entretanto, isso não significa dizer que a demanda não existe.

É preciso, ainda, entender e ressaltar o conjunto de dificuldades existentes para o aluno trabalhador comparecer todos os dias ou ao menos frequentar constantemente as aulas. No questionário, a maioria dos alunos, 57%, indicou desenvolver atividade remunerada com vínculo empregatício de carteira assinada, 29% destacaram não ter carteira assinada e 14% apontaram o exercício de uma atividade eventual ou 'bico'. Por meio das entrevistas, foi possível verificar que essas atividades estão relacionadas às indústrias, ao comércio e/ou atividades sazonais nas fazendas da região.

O ensino médio integrado do Proeja no *campus* de Urutaí do IF Goiano funciona à noite, porque esse é o período em que, em tese, o jovem, adulto e trabalhador, público-alvo do programa, tem para poder frequentar a escola. Na forma subsequente ou concomitante, esse nível de ensino ocorre durante o dia. Ante essas constatações, dizer que a demanda não existe é pressupor, de um lado, que todos estão escolarizados e o que as estatísticas educacionais demonstram é fantasioso; de outro, é pressupor que a escola existe, é muito boa,

e os alunos não vão porque são desinteressados. Ambas as pressuposições excluem as dificuldades, contradições e conflitos existentes no tecido social.

É preciso ressaltar também a forma intempestiva como a proposta ocorreu para os institutos, via Decreto, sem preparação antecipada, inclusive com formação de professores para atuar nas turmas. Esta, inclusive, só ocorreu posteriormente e atendeu a um número grande de professores que não fazia parte do quadro efetivo das instituições. Essa forma colocou alguns problemas que precisarão ser resolvidos no decorrer do processo, para que não sirvam de empecilho à efetivação da perspectiva pedagógica e da imagem do programa, que promove um direito e, conseqüentemente, tem de se desvencilhar da pecha de assistencialista.

Portanto, esses são alguns desafios que os institutos precisam enfrentar, principalmente porque trabalham com um quantitativo significativo de jovens, como é o caso do Proeja em Urutaí. Para que a proposta atinja de fato os objetivos de tornar-se perene enquanto política pública no campo da educação, fazem-se necessários o engajamento de todos os seus agentes direta ou indiretamente envolvidos e o reconhecimento das especificidades de seu público, para que ela consiga, de fato, atingir quem dela necessita, ou seja, aqueles que, em função de condições objetivas, não tiveram o seu direito de acesso e permanência na escola garantido e respeitado e que são os quase 23 milhões de jovens e adultos com apenas 11 anos de estudos (BRASIL, 2009).

CAPÍTULO 3

JOVENS ALUNOS DO PROEJA: CONDIÇÃO JUVENIL, ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E PERSPECTIVAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO

Este capítulo objetiva analisar os jovens alunos do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano (IF Goiano), *campus* Urutaí. Busca analisá-los tendo como referência os dados coletados na pesquisa de campo e conceitos sobre juventude, pontuando faixa etária, gênero, escolarização, trabalho, modos de vivenciar e interpretar a condição juvenil, formas de representar a educação e as possibilidades de inserção no mundo do trabalho e da profissionalização.

3.1. Caracterização dos Jovens alunos

A faixa etária é um dos critérios de caracterização da juventude. Entretanto, para a maioria dos estudiosos é apenas um marco delimitador, o que significa dizer que a juventude não se reduz a ele. O seu conceito vai além da idade cronológica e uma das delimitações compreende o período de 15 e 29 anos. De modo que não há consenso, porque ocorrem divergências não só entre os estudiosos da temática como no interior das agências que desenvolvem atividades junto a jovens em diferentes espaços e países.

Essa situação é exemplificada por Leon (2009), ao destacar as diferentes definições etárias para os jovens utilizadas pelos países ibero-americanos: entre 7 e 18 anos em El Salvador; entre 12 e 26 na Colômbia; entre 12 e 35 na Costa Rica; entre 12 e 29 no México; entre 13 e 30 na Argentina; entre 15 e 24 na Bolívia, Equador, Peru, República Dominicana; entre 15 e 25 na Guatemala e Portugal; entre 15 e 29 no Chile, Cuba, Espanha, Panamá e Paraguai; entre 18 e 30 na Nicarágua; menores de 25 anos em Honduras.

No Brasil, a tendência está baseada em critérios estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial de Saúde (OMS) e

por instituições oficiais, como o IBGE e IPEA, que localizam os jovens na faixa etária entre os 15 e 24 anos; e também por autores, como Spósito (2003), Abramo (2005), Branco (2005), Novaes (2006), Carrano (2008), Canezin Guimarães (2009). Entretanto, a faixa entre os 15 e 29 anos, que estende um pouco mais a condição juvenil, é utilizada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT).

A necessidade de compreender a juventude como uma categoria construída histórica e socialmente e que possui especificidades expõe os limites do critério da faixa etária. Nesse ponto reside a dificuldade de estabelecer uma idade precisa para esse segmento. Alves (2008), ao comentar sobre a invenção da juventude, destaca que ela tem sido objeto de um processo de construção social marcado por influências de natureza econômica, política e social. Nesse embate, a autora destaca que, para alguns teóricos, a juventude como idade de vida sempre existiu; para outros, ela é uma construção social histórica e relacionada à modernidade.

Por diversas vezes, a definição de juventude pela faixa etária se confunde com a noção de adolescência, como afirma Leon: “utiliza-se a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar a adolescência; e, para a juventude, a faixa entre os 15 e 29 anos de idade a qual, por sua vez, é dividida em três subperíodos: de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos e de 25 a 29” (2009, p. 53). A faixa etária, mesmo sendo um critério amplamente utilizado, apresenta, no entanto, limites.

Assim, recorreremos mais uma vez a León (2009), autor que esclarece que a categoria etária em si não é suficiente, o que impõe a necessidade de analisar as diferentes juventudes. No entanto, essa caracterização “é necessária, sim, para estabelecer algumas delimitações iniciais e básicas, não orientadas estas, porém, na direção de homogeneizar tais categorias etárias para o conjunto dos sujeitos que têm uma idade em determinada faixa” (2009, p. 53).

Feitas essas observações cabe, então, apontar nossas análises quanto à idade e gênero dos jovens alunos estudados. A Tabela 2, a seguir, ao se referir sobre a distribuição entre idade e gênero, demonstra a predominância de jovens do sexo masculino, 87%, sobre o feminino, 13%. É possível verificar ainda o predomínio de jovens na faixa etária entre 17 e 20 anos, com um percentual de 67%. Esse domínio prevalece tanto no quantitativo geral dos entrevistados quanto

no analisado separadamente por critério de faixa etária. Desse modo, adotando a diferença de dois anos como período de intervalo, os demais alunos agrupados representam 46%, os jovens de 17,18 anos totalizam 13% e os que possuem entre 21 e 29 anos somam 33%. Assim, excetuando a faixa etária dos 19, 20 anos, com 54%, existe, portanto, certo equilíbrio entre os alunos por faixa de idade.

Tabela 2. Distribuição dos jovens alunos por idade e gênero.

Idade	Sexo				Total	%
	Masculino	%	Feminino	%		
17/20	10	67%	-	-	10	67 %
21/29	03	20%	02	13%	5	33 %
Total	13	87%	02	13%	15	100%

Fonte: dados obtidos em questionário aplicado em 2010.

Nesse quadro, enfatizam-se ao menos dois elementos com relação à idade e ao gênero. O primeiro é a baixa presença do público feminino, que pode estar associada a fatores como o horário, a distância da escola em relação à cidade e também as possibilidades de ocupação no mercado de trabalho via cursos técnicos de informática e alimentos, ou ainda ao fato de estes não terem despertado o interesse das jovens. Entretanto, conforme destacado, a tradição do instituto é com o público masculino.

O segundo elemento centraliza-se na presença significativa de jovens na faixa etária entre 19 e 20 anos, visto que, diferentemente da questão do público feminino, há uma tolerância menor ao desemprego nessa faixa de idade para o segmento jovem de sexo masculino. Nessa fase da vida, a empregabilidade passa a ser crucial e se coloca como fundamental para os jovens, sobretudo os de camadas populares, tanto que muitos abandonam a escola nesse período devido às chances de ocupações que se abrem nos postos de trabalho.

A Tabela 3, a seguir, contém dados sobre o ingresso e a permanência na escola e ajuda a compreender aspectos relacionados à experiência de

escolarização dos jovens e a perspectiva com a educação profissional efetuada pelo Proeja. Como ponto de partida e objetivando compreender os movimentos oscilatórios que marcam as experiências de escolarização desses jovens, a referida tabela apresenta o quantitativo total de alunos que ingressaram, permaneceram e deixaram o Proeja entre os anos de 2008 e 2010. Os dados possibilitam compreender o movimento pendular desenvolvido pela maioria deles.

Tabela 3. Distribuição dos alunos por ingresso e permanência.

Idade	Ingresso e permanência entre os anos de 2008 a 2010				Total	
	Permaneceram	%	Não permaneceram	%	Nº	%
17/20	7	12%	6	10%	13	22%
21/29	7	12%	23	38%	30	50%
30 ou +	5	8%	12	20%	17	28%
Total	19	32%	41	68%	60	100%

Fonte: Coordenação de registro escolar (CORE), campus Urutaí do IF Goiano.

Do total de alunos matriculados entre os anos de 2008 e 2010, 72% são jovens na faixa etária entre 17 e 29 anos, demonstrando novamente a predominância desse público nas turmas do Proeja nos cursos técnicos integrados em informática e alimentos. Pela análise dos dados contidos na tabela, pode se destacar que o público juvenil caracteriza o programa no instituto.

A não permanência dos alunos tem sido outro aspecto que desperta atenção. Entre os anos de 2008 e 2010, os alunos que permaneceram somam 32%, enquanto 68% desistiram do curso, caracterizando os movimentos oscilatórios destacados acima.

Por meio da Tabela 3, é possível verificar que o índice maior de não permanência concentra-se entre aqueles que possuem mais idade, 21 a 29 anos. Nos períodos de 2008 a 2010, a não permanência de jovens nessa faixa etária foi de 48%, duas vezes maior que o número de alunos entre 17 a 29 anos que continuaram no curso. Dos 72% de jovens que ingressaram no programa de educação integrada em Urutaí, somente 24% permaneceram. Verifica-se também

que, no período analisado, a procura pelo Proeja nessa faixa etária foi maior, demonstrando a emergência da escolarização para esse segmento.

3.1.1. Jovens alunos e dados da escolarização

É possível verificar por meio da Tabela 4 que, dos jovens selecionados, 54% iniciaram o Curso Técnico Integrado em Informática nos anos de 2008 e 2009. O percentual de 46% é o dos alunos que optaram pelo Curso Técnico Integrado em Alimentos, iniciado no mesmo ano de 2010. Por meio da síntese entre os cursos³⁷, verifica-se a predominância de jovens na faixa etária de 17 a 20 anos, representando 67% dos alunos pesquisados e frequentes em ambos os cursos. Entretanto, é no Curso Técnico Integrado em Alimentos que se constata uma diferença maior com relação à idade, visto que 40% representam o grupo dos mais jovens, conforme apresentado na tabela.

Tabela 4. Distribuição dos jovens alunos por Idade e cursos.

Cursos	Idade				Total	
	17/20	%	21/29	%	Nº	%
Tec. informática 2008/09	04	27%	04	27%	08	54%
Tec. alimentos 2010	06	40%	01	6%	07	46%
Informática e alimentos	10	67%	5	33%	15	100%

Fonte: dados obtidos em questionário aplicado em 2010.

³⁷ O Curso Técnico Integrado em Informática passou a funcionar a partir do ano de 2007, constituindo a primeira turma do Proeja no *campus* Urutaí do IF Goiano. Em 2010, iniciou o Curso Técnico em Alimentos. Ambos possuem três anos de duração, divididos em seis períodos semestrais, com um total de 2.500 horas. A pesquisa não considerou os jovens oriundos da primeira turma, por terem concluído o curso no final de 2009 e por não se encontrarem mais no instituto, excetuando um, que havia sido aprovado no vestibular e, continuava os seus estudos em nível superior.

No ano de 2010, por meio da implantação do Curso Técnico Integrado em Alimentos, o Proeja foi ampliado. Nesse ano, a oferta era para os dois cursos. No entanto, o Técnico Integrado em Informática não constituiu turma, o que demonstra a maior aceitação dos jovens pelo Curso em Alimentos, o que, possivelmente, se relaciona ao perfil ocupacional da região, que, por possuir várias indústrias ligadas ao setor alimentício, principalmente no ramo de laticínios, pode ter despertado mais interesse nos jovens.

A situação, entretanto, é complexa e diversificada: para os jovens que obtiveram trabalho, a perspectiva de formação, o curso e a escola são positivos; para aqueles que não vivem a mesma situação, a aposta na escolarização parece não ter tanto sentido. Os depoimentos abaixo são de dois jovens e expressam suas concepções sobre essa questão:

Encontrei no caso foi com o ensino técnico que eu iniciei aqui. Eu consegui um emprego na área lá em Ipameri, na área de laboratório, mexer com micro-organismo, essas coisas. (Jovem 4).

Se você faz algum curso ali não adianta você ficar aqui, porque aqui não tem emprego, aqui não tem. É só isso, porque a única coisa que puxa renda pra cá é essa escola aí [...]. Não tem como a gente estudar lá, na hora assim dá tudo certinho, mais eu vou. Tô tentando porque eu sou... A diretora ainda tinha, queria que a gente mandasse o currículo da gente pra Cristalina, que abriu três empresas na área de alimentos lá, queria que a gente mandasse os currículos pra lá, que era um emprego bom pra gente. Só que a gente tinha que esperar cursar pra depois já sair com o emprego na mão. Mas eu ainda quero. Não é meu ramo, não, mas a gente tem que gostar. (Jovem 10).

Para o Jovem 4, a escola e o Proeja corresponderam às expectativas. Demonstra que encontrou o que procurava, referindo-se ao emprego que conseguiu numa indústria de laticínios, desde sua participação no Curso Técnico Integrado em Alimentos. O Jovem 10 não se reconhece no curso e elabora suas próprias estratégias, ou seja, por já ter concluído o Ensino Médio, o motivo que o levou ao programa foi a possibilidade de conseguir um emprego numa cidade próxima. Ao saber que deveria terminar todo o período de escolarização no instituto, desistiu do curso, abandonou a escola sob a alegação de não compensar, pois os empregos na cidade são escassos, conforme destacou na entrevista.

A estrutura econômica e familiar em que vivem os jovens interfere nas diferentes formas de viver a condição juvenil. Esses aspectos mostram que a definição de juventude a partir de critérios etários é necessária. Contudo, é preciso compreender que essa delimitação não homogeniza os jovens. O seu estudo, ao estender a fronteira da idade, requer uma definição conceitual e uma análise teórica bastante precisas. A juventude é uma construção social que tem forte relação com a época que a constitui (BOURDIEU, 1983).

Assim, muitos jovens que vivem os desafios de uma sociedade pautada pela desigualdade social são obrigados, ainda muito cedo, a abandonar a escola em função do trabalho, dado que, segundo Andrade (2008), a renda adquirida por esse segmento é de fundamental importância para a manutenção do grupo familiar.

Os dados da Tabela 5 destacam o número de pessoas que trabalham na família, possibilitando indicações sobre a situação socioeconômica dos jovens pesquisados.

Tabela 5. Distribuição do número de pessoas que trabalham na família.

Nº de pessoas que trabalham na família	Idade				Total	
	17/20	%	21/29	%	Nº	%
Uma pessoa	5	34%	3	19%	8	53%
Duas pessoas	2	13%	-	-	2	13%
Três pessoas	2	13%	1	7%	3	20%
Quatro pessoas	-	-	1	7%	1	7%
Não respondeu	1	7%	-	-		7%
Total	10	67%	5	33%	15	100%

Fonte: dados obtidos em questionário aplicado em 2010.

A Tabela 5 demonstra que o maior percentual é de famílias nas quais uma pessoa trabalha, grupo composto por 53% dos jovens pesquisados. Essa situação carece de melhor explicação, visto que 67% dos jovens indicaram exercer atividade remunerada. Entretanto, 53% responderam que somente uma pessoa trabalha na casa. Essa situação pode ter ocorrido de uma associação, no

imaginário dos entrevistados, ao auxílio financeiro à família e como essa ajuda não ocorre para a maioria, eles não se identificaram como trabalhadores.

Ainda em relação à tabela 5, na segunda posição estão as famílias em que até três pessoas trabalham, perfazendo o equivalente a 20%; nas famílias em que trabalham duas pessoas, o total é de 13%; quatro ou mais pessoas que desenvolvem atividade remunerada na família totalizam 7%, que é o mesmo percentual dos que não responderam.

A escola constitui uma justificativa para aqueles que não estão desenvolvendo atividade remunerada. Não estar trabalhando é visto de forma negativa, mas estudar é aceitável quando há privação do direito de trabalhar, inclusive pelas famílias. Assim os jovens destacam, conforme os depoimentos, que não estão trabalhando pelo fato de estarem estudando. Ao serem questionados sobre essa questão, manifestam-se da seguinte forma:

Eu acho que, assim, a gente não tá trabalhando ainda porque ainda tá estudando, né? Pra depois a gente trabalhar pra ter um trabalho remunerado. (Jovem 6).

Por causa que eu tô estudando ainda. Por enquanto, eu tô tendo a oportunidade de estudar, que eu tenho minha família estruturada que me mantém aqui e esse é um dos motivos de eu não estar trabalhando ainda, sabe? (Jovem 7).

Bom, tem tempo que estou estudando e o meu pai está me ajudando por enquanto, mas eu me sinto assim, eu preciso muito de um emprego, precisava mesmo, eu queria ter um emprego aqui, mas como não posso, é esperar até terminar esse curso para arrumar um. (Jovem 9).

Ah!, o povo fala muito, né? Mais, assim, eu num preocupo muito não. Falando, né? Porque eu com... Pela questão também de, já, já eles ficam falando assim: "já que eu num estudo eu tinha que trabalhar", tal, é... Ficam falando essas coisas. Ah, meus parentes, minhas tias, meus tios, meus primos. Ah, é ruim, porque eu fico dependente do meu pai e da minha mãe. No final de semana eu quero sair, aí eu fico dependente deles e dela pra mim ter um dinheiro pra mim sair, né?. (Jovem 12).

Para Novaes (2006, p. 109), a situação de crise tem atingido principalmente os jovens e colocado a inserção e mesmo a manutenção no mundo do trabalho como causa de permanentes "conflitos familiares que atingem mesmo aqueles pertencentes aos grupos com melhores condições econômicas. Os conflitos que aumentam em casa são aqueles relacionados à área do trabalho, no presente ou no futuro". Essa perspectiva, no entanto, associa os jovens como

problema e os culpa pela situação vivenciada, no momento em que não questiona as contradições e os conflitos no interior das formações sociais.

No imaginário social, o trabalho somente pode ser adiado em função da escolarização. Esta constitui, no interior da sociedade, instrumento legítimo de aceitação e justificativa para o não trabalho juvenil, ancorada que está na concepção de juventude como tempo de dedicação aos estudos e lazer, como período de preparação para a vida adulta. Para as camadas populares, essa situação é contraditória. De modo que o argumento de Silva (2005, p. 89) é pertinente ao enfatizar que a “ausência dos estudos se torna um fardo pesado demais para carregar e o trabalho uma necessidade imediata demais para ser ignorada”.

Os aspectos destacados salientam e se aproximam bastante da realidade vivida pelos jovens entrevistados. Alguns apresentam trajetórias de escolarização acidentadas, marcadas por rupturas e continuidades. Conforme se verifica no quadro abaixo, 40% deles já estiveram fora da sala de aula ao menos por seis meses; 14% estiveram afastados da escola por um período entre um e dois anos; outros 13% já vivenciaram essa situação por mais de quatro anos. Verifica-se também que a ausência à escola é maior entre o grupo com mais idade.

Tabela 6. Distribuição dos jovens alunos por período de ausência no processo de escolarização.

Idade	Tempo sem estudar em %				Total	
	nenhum	de 6 meses a 1 ano	de 1 a 2 anos	Mais de 4 anos	Nº	%
17/20	33%	27%	7%	-	10	67%
21/29	-	13%	7%	13%	5	33%
Total	33%	40%	14%	13%	15	100%

Fonte: dados obtidos em questionário aplicado em 2010.

As incertezas e inconstâncias invadem o universo juvenil de tal modo que, mesmo após o término do Ensino Médio, parte dos jovens retorna à escola. Esse regresso, na maioria dos casos, está associado à inserção ou melhoria nas

condições de trabalho. Para essa parcela, o Proeja representa uma oportunidade de retomar os estudos para recolocar-se no espaço social por meio de uma instituição que reconhecem como importante para o acesso ao mundo do trabalho. Nos depoimentos abaixo, os jovens apresentam o seu reconhecimento com relação à escola e ao programa:

Oferece muitas coisas boas. Porque eu mesmo sou um cara que sou daqui, tenho condições de estudar aqui, tenho tudo para estudar aqui e não aproveito essa oportunidade. Muitas pessoas de fora aí vêm de outros estados para estudar aqui. (Jovem 11).

Nossa, eu acho muito importante, ainda mais que, por ser uma escola federal, né, tá dando oportunidade também pras outras pessoas. (Jovem 1).

No Estado de Goiás, o único instituto que tem o ensino técnico é o IF goiano, né? No caso, e por ser uma escola, por ter nome no Estado de Goiás, por ter professores que estão bem qualificados, alguns com mestrado, doutorado. (Jovem 4).

As respostas dos jovens demonstram a perspectiva que têm em relação ao IF Goiano. Ela ocorre mesmo naqueles que abandonaram o programa, caso específico do Jovem 11, ao destacar a importância da escola pela presença de alunos de outros estados. O reconhecimento aparece também no instante em que é ressaltada a qualificação do quadro docente. O Entrevistado 1 destaca a importância do Proeja ao proporcionar oportunidade a outras pessoas – jovens e adultos – de estudar numa escola federal.

Os sucessivos retornos à escola, sobretudo para os mais velhos, também são marcados por rupturas e continuidades. Aos mais jovens, por um conjunto de situações, tem sido oportunizado permanecer mais tempo no processo de escolarização.

Outro elemento a ser caracterizado no Proeja do IF Goiano, e assinalado, é a redução das turmas. Do total de alunos matriculados, 73% se concentraram nos anos de 2008 e 2009, período de funcionamento do Curso Técnico em Informática, representando uma média de alunos de 36,5% por ano. No período seguinte, 2010, a procura se reduziu para 27%. O resultado dessa diminuição foi a não efetivação do Curso em Informática nesse mesmo período. Essa situação, entretanto, pode estar relacionada ao funcionamento do Curso Técnico Integrado em Alimentos.

No entanto, é preciso atentar para a advertência de Leon (2009), quando afirma que cada nova geração tem capacidade de avaliar sua situação e investir em campos emergentes sem tanta concorrência para incorporar-se ao mundo do trabalho. Essa estratégia pode ser estímulo para apostar na escolarização ou desistir dela. Assim, mesmo com a desvalorização dos diplomas no mercado simbólico, é necessário aos jovens o mínimo de garantia na concretização de seus planos para que se mantenham no jogo. Dependendo do nível de possibilidades identificadas, os estudos ficam para um futuro adiado, ainda que haja o reconhecimento da importância da escola. Esse é um dos motivos que os fazem retornar após anos de interrupção ou conclusão do Ensino Médio.

Leon (2009) ainda argumenta que, nos rituais de passagem da juventude para a vida adulta, um dos fatores que mais discriminam são os desempenhos educativos. Ante isso, muitos jovens retornam à escola mesmo após concluírem o Ensino Médio, conforme a tabela seguinte.

TABELA 7 Distribuição dos jovens alunos por Idade e conclusão do ensino médio.

Idade	Ensino Médio				Total	
	Concluído	%	Não concluído	%	Nº	%
17/20	04	27%	06	40%	10	67%
21/29	03	20%	02	13%	5	33%
Total	7	47%	8	53%	15	100%

Fonte: dados relativos às respostas obtidas em questionário aplicado em 2010.

A Tabela 7 apresenta dados com relação à idade e à conclusão do Ensino Médio no universo pesquisado. Verifica-se que há um quantitativo significativo de alunos que concluíram o Ensino Médio, representando 47% do total; 27% estão na faixa etária entre os 17 e 20 anos; os 20% restantes concentram-se no grupo de 21 a 29 anos. Aqueles que não concluíram o nível médio de escolarização e que caracteriza, segundo o Documento Base (2009) o público a ser atendido pelo

Proeja, somam 53%. Nesse grupo, os mais jovens são maioria, com 40%; já os mais velhos representam 13% do total de não concluintes, acentuando tanto a defasagem idade/série como a demanda pelos processos de educação escolar.

O Proeja é um programa que visa atender alunos que tenham no mínimo 18 anos e ainda não concluíram o Ensino Médio. A presença no IF Goiano, *campus* Urutaí, de um público que já concluiu esse nível de ensino é no mínimo inquietante. Primeiramente pelo fato de o programa não atingir aqueles a quem, em tese, seu objetivo se destina. Em segundo plano, para pensar nos motivos que têm levado esses jovens, mesmo com o Ensino Médio concluído, a retornarem à escola.

Um dos coordenadores entrevistados destaca a seguinte questão:

Olha, lá não teve seleção porque não tivemos a demanda. Nós oferecemos 30 vagas, não preencheu tudo. Todos que procuraram entraram, e a nossa seleção, desde o princípio, ela era colocada assim, uma entrada que a gente chamou de direta. Se aparecessem mais pessoas, a gente colocou alguns itens que seria os critérios de desempate, entraria os mais velhos. (Entrevistado Coordenador A).

Tal situação exige reflexão sobre a condição juvenil e as possibilidades e perspectivas que se abrem para o jovem. O aumento dos anos de escolaridade e a permanência na escola caracterizam bem a idéia de prolongamento da juventude, de trajetórias exitosas e falhadas, de projetos de vida idealizados que nem sempre são alcançados (PAIS, 2006).

Entretanto, vários fatores conduzem a essa situação. Pais (2006, p. 12) argumenta que “para muitos jovens o mundo da escola parece aleatório: as avaliações são aleatórias, os diplomas idem, o futuro ‘aspas, aspas’, apesar dos suportes familiares”. Assim sendo, há que se reconhecer a relevância da situação de futuro incerto vivida pelos jovens na atualidade, que recoloca a necessidade de um investimento mais elevado na escolarização.

3.1.2. Jovens alunos e as formas de representar a educação escolar

Os depoimentos demonstram que os jovens percebem a escola como espaço importante no processo de socialização e integração à sociedade. No entanto, também se associa às possibilidades do acesso a postos de trabalho. A escola passa a ser percebida como uma etapa, um processo seletivo que encaminhará o jovem para o mercado de trabalho, razão por que deve ser levada a sério. O que se coloca em questão é o futuro e as oportunidades que se abrirão àqueles que incorporam suas normas, valores e regras, ou seja, a submissão à ordem, à autoridade e ao controle do tempo entendidos como práticas cotidianas escolares.

Assim, a apropriação de conhecimentos não é o único objetivo da escolarização, pois conteúdos implícitos são transmitidos, como a socialização, os comportamentos individuais e coletivos, a disciplina do corpo, a obediência a normas, horários etc. Estes objetivam promover paulatinamente a aceitação e a incorporação do egresso aos processos produtivos: é a formação do *ethos* enquanto valores práticos e da *hexis* como elementos de distinção corporal para a sua colocação nos diferentes postos de trabalho assalariado.

Nesse contexto de preparação e formação para o trabalho reside a legitimidade da instituição escolar. Queiroz (2008) argumenta que:

A ênfase ao desenvolvimento das habilidades pessoais, das qualidades morais e do comportamento socialmente esperado no trabalho escolar e o isomorfismo entre as relações sociais existentes na escola e as relações de produção capitalista, para promover a formação de características pessoais que o trabalho requer, explica em parte a importância atribuída à escola (p. 23).

Os jovens alunos entrevistados têm a crença do acesso a níveis cada vez mais elevados de educação escolar como possibilidade de ingresso no mundo do trabalho. Entretanto, as dificuldades são muitas, devido à condição juvenil. Assim, verifica-se, em alguns casos, por diversas vezes, a necessidade de mudanças de percursos, rupturas e continuidades, que interferem na estruturação de projetos ligados ao futuro.

Essa perspectiva, relacionada ao IF Goiano, *campus* Urutaí, enquanto espaço que visa a formação profissional por meio da educação escolar, aumenta a expectativa dos alunos com relação às possibilidades de empregabilidade. Esse é um dos aspectos que os motivam a retomar os estudos e a permanecer na instituição por reconhecê-la como espaço que aumenta a probabilidade de inserção no mercado de trabalho, seja por meio do curso técnico profissionalizante ou pelo acesso à educação superior ou a continuidade dos estudos no próprio instituto.

A maioria dos jovens pesquisados idealiza a educação superior como espaço que garantirá inserção profissional e estabilidade financeira. Essa perspectiva ancora-se na concepção neoliberal de educação, que reforça, a partir do conceito de capital humano, a necessidade de níveis elevados de escolarização para o ingresso nos postos de trabalho. Essa perspectiva, ao negar as contradições da realidade social, responsabiliza o trabalhador pela sua baixa formação, destacando-a como culpa sua, pois os empregos existem, o que falta é mão-de-obra suficientemente qualificada.

Desse modo, os jovens deveriam ser motivados por essa concepção. Compreendem a escola como local possível para realização dos anseios, atribuindo a ela papel preponderante como espaço que acreditam contribuir na preparação para o emprego. A isso se alia ainda o fato de que, numa conjuntura de crise, são eles os mais afetados pelas transformações no mundo do trabalho. Portanto, permanecer na escola, deveria se constituir em estratégia para se resguardar do desemprego.

Esse objetivo, entretanto, é um aspecto idealizado e que não se efetiva na prática cotidiana. Deste modo, os jovens, conforme destacou Bourdieu (2008), tendem a se indispor fortemente contra a escola ao perceberem as dificuldades para realização dos seus anseios. É preciso reconhecer ainda que essa situação não é uma lógica do Proeja, visto que o programa de educação integrada está dentro de um contexto adverso e por conta disso não da conta sozinho. Em outro aspecto, quando o emprego não se estrutura a aposta na escolarização é rompida.

A concepção neoliberal de educação, por meio do conceito de capital humano, associa o crescimento econômico ao desenvolvimento dos níveis de educação. Segundo Frigotto (1993), essa concepção:

Busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (p. 41).

No contexto esboçado, as mudanças econômicas e tecnológicas, que reduzem significativamente o número dos postos de emprego, são negadas e atribuídas à necessidade constante e crescente de formação escolar para o mercado de trabalho. Desse modo, “a educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda” (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

A educação, ao ser concebida na ótica do capital humano como fator básico de desenvolvimento econômico e/ou de mobilidade social e de aumento da renda individual, torna-se instrumento potencializador da ascensão social. Assim, a concepção de instrução assumida é idealizada como ferramenta que garantirá estabilidade econômica, vez que, por meio dela, o acesso aos postos de trabalho estará garantido aos escolarizados, negando, entretanto, as contradições e os conflitos do tecido social e as mudanças econômicas no processo produtivo.

Na perspectiva de Bourdieu, a escola tem papel importante nesse cenário, na medida em que a disputa interna entre os agentes por posição social é materializada na busca pela posse de bens materiais e simbólicos, dentre eles o capital cultural, consubstanciado na posse de diploma, que se constitui elemento de manutenção dos grupos de origem, ao mesmo tempo que instrumento de distinção social.

A esse embate os processos formais de educação via unidade escolar precisam dar respostas. Dessa forma se compreende o fato de os jovens apontarem o *campus* Urutaí do IF Goiano como espaço de realização de

educação de excelência. Os depoimentos abaixo destacam a concepção dos jovens sobre a educação:

Quem não tem o Ensino Médio hoje em dia não tem nada, quase é um analfabeto. Com o Ensino Médio você já tem muita dificuldade. Se não tiver um Superior, então... Estudo hoje é fundamental. (Jovem 1).

Eu acho que ele me oferece assim um futuro melhor pra minha vida [...]. Eu acho assim que um estudo mais avançado pra mim procurar um serviço melhor. (Jovem 2).

Realmente é real que quanto mais estudo você tem melhor na vida você vai ficar. (Jovem 4).

Eu acho que a pessoa que não tem estudo ela não consegue, é muito difícil conseguir um serviço, não é? Um trabalho.... Até porque passou na cabeça dessas pessoas que tem empresa e tal, o quê?, [que] a pessoa não tem estudo, ela não tem conhecimento nenhum. (Jovem 6).

Eu acredito que se eu não tiver um conhecimento maior, se eu não tiver uma formação melhor, eu não vou conseguir estar, como eu já tinha dito, no mercado de trabalho, eu não vou conseguir me agregar à sociedade da forma que eu almejo: ter um emprego melhor, ter uma vida melhor e poder oferecer uma vida melhor também às pessoas próximas a mim. (Jovem 8).

Se eu chegar em uma empresa com o meu curso de nível médio e de informática e outra pessoa chegar só com o nível médio, eu acho que eu tenho mais oportunidade do que ele [...]. Eu acho que quem não tem estudo não vai se dar muito bem no emprego. O estudo auxilia no emprego. Se não tiver estudo, o emprego fica mais difícil. (Jovem 9).

Os depoimentos dos alunos reforçam a perspectiva de uma educação idealizada, à medida que reproduzem a concepção de eficiência da educação escolar como meio de desenvolvimento econômico, distribuição de renda e equalização social. Entretanto, no seu interior, ancora-se a concepção de disputa por posições na estrutura social, pela posse de bens materiais e simbólicos raros por meio do capital cultural. Os jovens reconhecem na educação instrumento importante, entretanto relacionado à ascensão social e à melhoria nas condições objetivas de vida. Expressões como 'futuro melhor', 'emprego melhor', 'vida melhor', na fala dos entrevistados, estão associadas à posse de capital cultural e às possibilidades que ele pode oferecer ao seu detentor. Acreditam que, quanto maior o nível deste, mais aumentam suas chances de inserção no mercado de trabalho.

Reproduzem, então, a concepção do mérito individual que se estrutura a partir dos vários anos de escolarização. Declaração do tipo “ter estudo para ser uma pessoa respeitada no meio da sociedade” expressa essa concepção. Nesse contexto, para os jovens, o único conhecimento reconhecido como válido é o proferido por instituições que desenvolvem processos de educação escolar, atribuindo valor para o mercado de trabalho via diplomas proferidos.

Assim, a pessoa que não tem ‘estudo’, fica ausente do conhecimento e, conseqüentemente, privada de usufruir dos melhores postos de trabalho. Essa perspectiva, ao ser assumida pelos agentes, conforme verificado nas declarações anteriores, é o que motiva os indivíduos a entrarem em disputa pela posse de bens materiais e simbólicos raros.

De maneira que a disputa que se coloca não é somente pela empregabilidade, mas também por posição social. Os jovens internalizam a escola como instrumento de mobilidade social e aumento da renda individual, pois é concebida como meio de acesso aos melhores empregos e salários, ainda que não seja esta a perspectiva pedagógica que orienta o programa. Entretanto, a educação passa a ser idealizada como elemento de lucro, ou seja, quanto mais escolarização, maior a renda e, conseqüentemente, melhor posição social.

Os jovens, ao não reconhecerem essa situação, reproduzem a concepção de mérito individual e de equalização social por meio da educação. Assim, “o ‘fator econômico’ [...] é posto como sendo o maior responsável pelo acesso, pela permanência na trajetória escolar e pelo rendimento ao longo dessa trajetória” (FRIGOTTO, 2005, p. 51).

O mesmo autor segue o raciocínio argumentando que o “determinante vira determinado. Ou seja, a escolarização é posta como determinante da renda, de ganhos futuros, de mobilidade, de equalização social pela equalização das oportunidades educacionais” (FRIGOTTO, 1993, p. 51). A partir dessa perspectiva, os jovens idealizam a educação como investimento futuro, pois a renda torna-se o componente para a escolarização e esta, instrumento para o acesso aos postos de trabalho.

A argumentação de Bourdieu (2008) é pertinente ao destacar que:

A característica pertinente do sistema de ensino no que diz respeito à relação que mantém com o aparelho econômico reside não no fato de

que produz produtores dotados de certa competência técnica (da qual não tem o monopólio), mas no fato de que dota seus produtos, providos ou não de uma competência técnica, tecnicamente mensurável, de diplomas dotados de um valor universal e relativamente intemporal” (p. 131).

A argumentação do autor permite perceber a dinâmica interna na lógica da escolarização. Os diplomas proferidos pelas instituições de formação são dotados de valor simbólico, que é transferido ao seu detentor, constituindo-se em capital cultural, possível de ser negociado no mercado produtivo por ser expressão de valor – competência técnica. Associado à representação simbólica do estabelecimento que o emitiu, este se torna garantia de legitimidade e prestígio. Por isso, destaca o autor, a escola, como “aparelho de produção de produtores competentes [...], é também um aparelho jurídico que garante a competência” (p. 131).

Daí compreende-se a importância atribuída pelos jovens à instituição de educação escolar, sobretudo ao IF Goiano, mesmo demonstrando dificuldades em relacioná-lo ao cotidiano por eles vivenciado. Associam-no à dinâmica econômica e às mudanças no mercado de trabalho, como meio de equalização social, na razão de que possibilita o acesso a postos de emprego.

Ao analisar os dados, verificou-se que os jovens enfatizam a importância dos processos formalizados de ensino para o mercado de trabalho. No entanto, demonstram dificuldades para associar de forma clara e prática como esses aspectos se relacionam no cotidiano social que vivenciam. A educação é concebida por eles como fundamental para o trabalho, porém como um elemento associado sempre a investimento futuro e conjugado a níveis cada vez mais elevados de escolarização.

Nessa dimensão reside a inversão do papel da educação, que não é concebida como instrumento de releitura das contradições da realidade objetiva. Portanto, ao demonstrarem essa dificuldade, conseqüentemente as transformações do mundo do trabalho não são percebidas. Os depoimentos abaixo destacam a visão dos jovens sobre as dificuldades de acesso ao emprego:

A maior delas é a questão de não ter estudo. E ela não correr atrás, entendeu, a maior dificuldade? Ou talvez onde ela está, não tenha a profissão que ela formou. Eu entendo uma das maiores dificuldades, eu acho que é assim, igual talvez, assim: aqui, em Urutaí, tem um

laboratório de química e o cara mora lá em Ipameri, [que] não tem, né? E ele tem a força de vontade de vir procurar. É mais ou menos isso, é isso a maior dificuldade. (Jovem 7).

Hoje em dia, na maioria das vezes, é coragem. Maioria das pessoas hoje, se a pessoa não tiver coragem, não adianta. Há pessoa, porque eu conheço, tem muitas pessoas, tipo assim, tem diploma, tem tudo, mas não corre atrás, sabe? (Jovem 11).

Ah, isso aí com certeza é você ter uma formação, uma boa formação. (Jovem 3).

Hoje em dia, até com estudo já tá difícil demais. Se você não tiver um curso diferenciado, aí fica mais difícil ainda. (Jovem 12).

Com certeza, hoje em dia, a gente sem educação, sem estudo, hoje em dia a gente não é nada. Ensino Médio hoje em dia, pra muita coisa você é analfabeto tendo só o Ensino Médio. (Jovem 1).

É possível caracterizar esses depoimentos como reprodutores da perspectiva da mídia e das agências socializadoras sobre as dificuldades de encontrar emprego resumindo-as à falta de qualificação profissional. A perspectiva do mérito individual a partir da escolarização novamente aparece, pois o emprego, na visão dos jovens, estará garantido a quem possui formação. Eles ainda atribuem ao sujeito a responsabilidade pela sua ausência, dando a entender que ele existe, mas o que falta, de um lado, é mão-de-obra qualificada e, de outro, a disposição dos indivíduos para ocupá-lo.

As justificativas apresentadas pelos depoimentos são oriundas de uma visão do senso comum, que distorce e simplifica os fatos. É o processo de alienação que turva a visão e dificulta a percepção das condições objetivas em que muitos deles estão inseridos. São também provenientes de uma concepção estereotipada de educação, que inviabiliza a releitura da realidade. Destarte, eles reproduzem a perspectiva neoliberal, que, sob o viés do capital humano, reforça a concepção de educação para o mundo do trabalho.

Desse modo, a maioria dos jovens pesquisados idealiza a formação de nível superior como meio para a concretização profissional. Passam também a buscar a posse de capital cultural, visando o Ensino Superior como elemento de distinção, pois destacam que o nível médio de ensino não é mais suficiente para garantir a inserção profissional. Caracterizam, de certo modo, as estratégias por eles organizadas para romper com a defasagem dos diplomas. Bourdieu (2008) argumenta que:

As propriedades pessoais, como o diploma, são adquiridas de uma só vez e acompanham o indivíduo durante toda a sua vida. Resulta daí a possibilidade de uma defasagem entre as competências garantidas pelo diploma e as características dos cargos, cuja mudança depende da economia, é mais rápida (p. 132).

O que se pode compreender dessa situação é que a escola, enquanto instituição que objetiva desenvolver um conhecimento sistematizado, não tem conseguido, por mais que busque se associar aos setores produtivos, acompanhar o desenvolvimento tecnológico. Isso mesmo com o fato de ela, em função das exigências, ter aumentado o número de portadores de diplomas. Nesse ponto reside, para Bourdieu (2008), a contradição patronal enquanto processo que visa “conservar as vantagens que a titulação oferece à reprodução da classe dominante sem deixar de controlar o acesso das outras classes aos poderes conferidos pelo diploma” (p. 139).

Desse modo, à medida que os jovens reproduzem uma concepção de educação idealizada como meio de ascensão social e equalização das desigualdades econômicas, eles também constituem uma inversão do seu valor enquanto campo possível de discussão e compreensão das contradições sociais. Estabelece ainda a manutenção dessa situação a partir da disputa entre os agentes pela posse de bens materiais e simbólicos raros, no caso dos jovens pesquisados o desejo de quase dois terços deles pela posse do diploma de nível superior.

Assim, conforme argumenta Bourdieu (2008), ocorre um processo de classificação por meio da escola à medida que se desenvolve uma expansão do número de escolarizados. Entretanto, ela os vai desclassificando de forma branda e dissimulada, obrigando-os a retornar às instituições para se reclassificarem por meio da posse de bens materiais e simbólicos raros. Esse aspecto se associa ao universo da pesquisa, pois quase metade dos jovens entrevistados possui o Ensino Médio e está no programa com o objetivo de se preparar para o vestibular.

De outro lado, o momento de formação e preparação justifica tanto a privação do direito de trabalhar, como as condições precárias e informais de emprego. Nessa circunstância, ocorre de forma mais estruturada a reprodução das desigualdades sociais sob a concepção de oportunidades iguais de escolarização. Esse processo faz parte de uma estratégia de “desqualificação

estrutural que afeta o conjunto dos membros da geração, destinados a obter de seus diplomas menos do que teria obtido a geração precedente” (BOURDIEU, 2008, p. 163).

Portanto, a representação dessa situação pelo universo juvenil é o que possibilita a sua manutenção. Os projetos de profissionalização têm nos processos de educação escolar a sua estruturação e reconhecimento da parte dos jovens, como investimento para ascensão social e elevação da renda. Entretanto, no entendimento de Pais (2008), essa estruturação é sempre adiada, e se coloca para um futuro cada vez mais distante.

3.2. Possibilidades de inserção no mundo do trabalho

A individualização escamoteada sob a concepção de diversificação das oportunidades, segundo Alves (2008), passou a traço comum e marcante da juventude contemporânea, assumindo dois aspectos distintos - ativa e passiva -, a partir da sua ação, atitudes e comportamento frente às condições objetivas. A forma ativa se configura para os jovens de famílias com melhor estrutura, que, em função desse aspecto, conseguem de maneira antecipada estipular objetivos e caminhar no sentido de concretizá-los. A individualização passiva, de seu lado, não possui estratégias pré-definidas e os jovens das camadas populares são obrigados a construí-las simultaneamente ao processo de caminhar, numa relação de aceitação ou rejeição das oportunidades surgidas.

Essa individualização, todavia, não anula a importância que a influência dos fatores sociais exerce sobre as trajetórias de vida, já que estas são projetos contínuos que têm forte relação com a origem social da família, segundo Roberts (apud ALVES, 2008). Esse aspecto possibilita a ruptura com a base organizacional familiar de jovens oriundos de camadas populares, pois as estratégias inconscientemente formuladas no interior desta são de fundamental importância para a estruturação de projetos concernentes ao futuro.

Conforme a condição e estrutura familiar, o trabalho é abandonado em função da escola: é um movimento inconsciente de estratégia realizado pelas

camadas populares, que reconhecem a escola como espaço legítimo para a realização de planos concernentes ao futuro e coligados à ascensão social. No entanto, argumenta Carrano (2008), isto não tem sido algo comum para os membros desse segmento. Assim, a realização plena do ideal de juventude “liberado das pressões do mundo do trabalho e dedicado ao estudo e aos lazeres é objetivamente inatingível para a maioria dos jovens das classes trabalhadoras” (p. 107).

Nessa dimensão, dependendo das perspectivas e dos planos relacionados ao futuro, a escola configura-se o local possível para a realização dos objetivos. Essa situação proporciona o investimento na escolarização, mesmo para aqueles com nível médio de ensino.

Ressalte-se, entretanto, que a empregabilidade para o público juvenil, na maior parte dos casos, ocorre em condições precárias, na medida em que os salários são reduzidos, as horas de atividades extensas e os direitos trabalhistas garantidos por lei, negligenciados. Tal situação contribui para o adiamento do processo de formação escolar, pois as condições objetivas exigem a presença nos postos de trabalho. Compreendem-se assim os motivos pelos quais os índices maiores se concentram entre aqueles que só trabalham, principalmente com o aumento da idade.

Os jovens do Proeja do *campus* Urutaí do IF Goiano demonstram dificuldades para conciliar as atividades e obrigações escolares com as exigências oriundas dos empregos que desenvolvem. Demonstram uma individualização passiva e fazem escolhas à medida que as dificuldades se apresentam. Por meio dos depoimentos abaixo é possível verificar que eles vivenciam a condição juvenil de modos diferenciados e demonstram dificuldades para conciliar o modo de ser jovem, aluno e trabalhador. Argumentam da seguinte forma:

Os professores que a gente tem sabe que, durante o dia, é muito complicado pra todas, né? Não passa muita lição de casa então, e, quando passa, eu tento fazer aqui mesmo, na escola, porque durante o dia é meio puxado. Então por isso que eu procurei a noite, porque, durante o dia, não tem como pra mim. (Jovem 1).

Não, num é que não tá bom, porque o tempo, muito pouco tempo, focado no estudo e em trabalho ao mesmo tempo é cansativo. (Jovem 2).

Não é fácil, às vezes não é fácil, mas você procura ali sempre auxiliar os dois, pra você ter uma sequência ali boa, tanto no emprego como no estudo. (Jovem 3).

Trabalhei de carteira assinada na Nutrisa, mais foi pouco tempo porque eu não estava dando conta mesmo de conciliar com a escola. Eu estava cansando muito, porque a gente tinha de acordar quatro horas da manhã, pegar o ônibus e ir para Pires do Rio para trabalhar; chegava cinco e meia da tarde para tomar banho e ir para a escola; chegava dez e meia da noite, ia lavar as roupas, arrumar os trens e só ia dormir muito tarde da noite. No outro dia, tinha que levantar de novo quatro horas da madrugada. Não consegui, estava ficando muito cansado. (Jovem 9).

Assim, se tivesse como, fazer ele a noite [Curso de Agronomia], é, seria um, seria uma boa. Mas não tem como, só se mudasse ele pra mais ano, né? Aí que ele é um curso assim que muita gente faz ele, mas num tem, pra mim num tem como, fica muito corrido. (Jovem 10).

Eu penso em fazer Ensino Superior pra engenheiro civil, mas como eu não tenho um tempo pra estudar... Não tenho tempo assim: meu único horário que eu tenho tempo pra estudar é na madrugada e é uma área que está muito concorrida. Igual eu tava olhando: tá 61, já está 61 por vaga', quase no mesmo nível de medicina... Não é uma coisa que eu acho que eu não consiga, é tentando que a gente consegue, mas é uma coisa que eu não acho fácil pra mim. Eu não tenho aquela esperança de fazer e achar que eu vou passar e vencer. É, sim, eu não consigo estudar o tanto bom pra mim tá tentando e eu penso que isso prejudica bastante. Eu penso assim: eu não passo. Isso prejudica muito. (Jovem 4).

Os entrevistados apontam a importância do trabalho em suas vidas, mesmo reconhecendo que este cria obstáculos no desempenho escolar. Devido às variadas dificuldades enfrentadas no cotidiano para conciliar trabalho e obrigações da escola, o cansaço e a ausência de tempo passam a destaques. Demonstram ainda seus anseios com relação à escolarização, embora reconheçam as complicações da realidade na qual estão inseridos e o que é necessário para alcançá-los.

O Proeja, então, revela-se uma oportunidade de estes jovens estudarem no IF Goiano, *campus* Urutaí e, a partir daí, atualizar seus conhecimentos e melhorar as chances de serem aprovados no vestibular. Pelo fato de a educação superior constituir uma pretensão presente na cultura e no imaginário social, o jovem, conseqüentemente, não apenas a reproduz como também a idealiza, tanto que muitos deles retornaram à escola, concebendo o Ensino Superior como capaz de proporcionar melhorias nas condições de vida. Nos depoimentos abaixo os jovens expressam essa concepção:

Não, meus planos agora, igual eu penso, é em prestar um vestibular, em procurar uma área pra mim prestar mais concurso pra tentar [...] Eu quero crescer, eu quero um serviço pra, pra mim, pra eu ganhar mais e estruturar minha vida, entendeu? (Jovem 1).

Tenho, tenho sim, de fazer uma faculdade, tentar fazer um curso profissionalizante, avançar um pouco mais na sabedoria do que eu tenho, avançar ela um pouco ainda mais. (Jovem 5).

É também fazer vestibular, né? Que, igual eu estou aqui, um espaço desses, eu posso fazer uma prova, uma coisa assim que eu imagino. (Jovem 7).

Pretendo futuramente fazer um curso superior, Agronomia. Quero fazer um curso superior e daí pra frente de imediato. A minha vontade é de fazer um curso superior e buscando e melhorando cada vez mais. (Jovem 8).

Nos depoimentos acima, verifica-se o anseio dos jovens com relação à educação superior, colocada como meio para melhorar as condições objetivas, porque lhes proporcionará empregos com melhor remuneração. As informações contidas nas Tabelas³⁸ a seguir ajudam a compreender algumas das questões levantadas, pois trabalham as perspectivas dos jovens com relação à profissionalização e à inserção no mercado de trabalho.

Tabela 8. Distribuição dos jovens alunos por Idade e expectativa com o curso profissionalizante.

Idade	Preparar p/ o vestibular	%	Conseguir emprego	%	Ter profissão	%	Aquisição de certificado	%	Total resp.	%
17/20	8	27%	6	21%	4	14%	2	7%	20	69%
21/29	4	14%	2	7%	2	7%	1	3%	9	31%
Total	12	41%	8	28%	6	21%	3	10%	29	100%

Fonte: dados obtidos em questionário aplicado em 2010.

Os dados demonstram, num primeiro momento, que o trabalho não tem sido elemento primordial para o retorno dos jovens à escola. Isso porque a perspectiva com relação à profissionalização gira em torno da preparação para o

³⁸ Na Tabela 8, foram utilizadas questões de múltipla escolha e sugerido aos jovens que marcassem as duas mais importantes.

vestibular, onde se concentra o maior percentual, englobando 41% do total de respostas. Entretanto, essa perspectiva não é de todo separada do trabalho, mas se configura como elemento de estratégia no imaginário dos jovens, pois eles apostam na educação superior como instrumento possível para a melhoria das condições objetivas ligadas ao mundo do próprio trabalho: melhor emprego, maior remuneração.

De outro lado, esses dados têm relação com as condições objetivas vivenciadas pelos jovens na sociedade contemporânea, ilustrando a afirmação de Pais (2006, p. 10) de que “os projetos de vida que os jovens idealizam abrem portas a um vazio temporal de enchimento adiado”, ou seja, a sua realização é cada vez mais demorada. Não havendo a possibilidade de conclusão do Ensino Fundamental, a expectativa que se abre fica para o Ensino Médio e, posteriormente, para o Ensino Superior. A outra forma de manutenção desse ciclo é responsabilizar o jovem pela sua situação vivenciada. Voltaremos a esses aspectos na análise da Tabela 9, que aborda a relação entre a idade e trabalho.

Conseguir um emprego é a segunda posição, com 28% das respostas, enquanto que 21% demonstraram interesse em obter uma profissão, o que é coerente, ao menos em tese, com o objetivo do público que participa de um programa que oferece curso de formação profissional de nível médio integrado ao Ensino Médio. A outra parcela compreende 10%, sendo composta pelos jovens cujo objetivo é obter um certificado, ou seja, não querem um emprego e nem a aquisição de uma profissão.

Essa situação pode ser associada à idéia de irreversibilidade, variações, individualização e ruptura, trabalhada por Pais (2006). Segundo o autor, “os jovens tendem a tudo relativizar: desde o valor dos diplomas até a segurança de emprego. E não o fazem sem razões. Os diplomas são cada vez mais vistos como ‘cheques sem fundo’ sem cobertura no ‘mercado de trabalho’” (PAIS, 2006, p. 9). Discutindo sobre os resultados desse fenômeno, o autor ainda comenta que a desintegração “no mercado de trabalho parece dar lugar a uma compensatória integração no mercado de consumo, frequentemente com o dinheiro que vão recebendo dos pais e familiares, ou dos biscates que vão fazendo” (p.16). Porém, esse consumo não é passivo, pois:

Para a maior parte dos jovens a moda não se impõe por seu valor de uso, mas por seu valor de troca, ao permitir-lhes trabalhar as imagens no quadro das interações comunicativas que têm com outros jovens e com os demais. Neste sentido os jovens não são consumidores passivos do que a moda dita à medida que a podem influenciar (PAIS, 2006, p.17 - 19).

Essa perspectiva remete os jovens à idéia de agente social. Entretanto, em se tratando dos chamados ritos de passagem, é preciso perceber que as trajetórias juvenis para o mundo adulto não ocorrem mais de forma estruturada, dadas as mudanças socioculturais e econômicas ocorridas na sociedade contemporânea. Para Leon (2009), três elementos são fundamentais nesse processo de passagem e aparecem de forma entrelaçada: a conformação de família, a entrada no mercado de trabalho (vale destacar que, na maioria dos casos, ela ocorre de forma instável, pois são necessárias constantes tentativas) e, por fim, a autonomia econômica e residual.

Essa situação, segundo o mesmo autor, ocorre em função da forma como se concebe o tempo, pois “quando se é jovem, socialmente jovem, a família, o Estado, a escola forçam a definição do futuro, estimulando a faculdade de elaborar projetos de vida” (LEON, 2009, p. 66).

Mas as mudanças no interior da sociedade proporcionaram uma quebra na linearidade da passagem adolescência/juventude para a vida adulta. Os rituais de passagem não se dão mais dentro da lógica do projeto enfatizado pelas agências socializadoras clássicas. A noção de novas condições juvenis é um processo marcado por trajetórias exitosas ou falhadas, visível principalmente nos processos de prolongamento da juventude, maior permanência no sistema educativo, menor autonomia, maior dependência dos pais, atraso na inserção sociotrabalhista (PAIS, 2006).

A perspectiva do emprego estável que conduzia à aposentadoria torna-se cada vez mais complexo e distante, de modo que os jovens precisam recriar formas de inserção social. Portanto, a situação de desemprego vivida por parcela significativa dessa camada não é atribuída às condições socioeconômicas e às mudanças no setor de produção, tendo como norte a reestruturação produtiva de base flexível. Desse modo, a culpa do desemprego sempre recai sobre o jovem, pois a concepção sobre esse segmento é de que são impetuosos e tendem a tudo

relativizar, inclusive a ocupação, uma vez que não conseguem se manter por longo tempo empregados.

As Tabelas 11 e 12, respectivamente, apresentam informações relacionadas à renda e à expectativa profissional dos jovens. Sua análise possibilita refletir sobre aspectos associados à juventude e ao mundo do trabalho. Todavia, antes, fazem-se necessárias algumas observações sobre o emprego juvenil. Este, por se constituir em elemento de grande anseio da juventude, tornou-se também um problema social, tanto que, a partir da década de 1990, tem sido prioridade do governo federal. Assim, de 2004 em diante, os programas de política pública para a juventude foram ampliados e, no ano seguinte, foram criadas a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve).

Essas políticas, mesmo diversas³⁹, centraram-se na formação profissional e na ampliação dos anos de escolaridade para a população jovem na faixa etária entre 18 e 29 anos. Destarte, a ideia defendida por Alves (2008) do retorno à escola como forma de proteção ao desemprego se consubstancia e caracteriza a forma de postergar a entrada desses sujeitos no mercado de trabalho. Aquino (2009, p. 37) destaca que é gritante a ausência de investimentos na juventude, evidenciada como fenômeno ligado a “altas taxas de evasão escolar, às escassas oportunidades no mundo do trabalho, aos índices alarmantes de vitimização letal juvenil ou à dinâmica de reprodução de desigualdades centenárias entre as novas gerações”.

Essas desigualdades podem ser verificadas com base nos dados do IBGE/PNAD (2007), que demonstram uma relação desigual entre a idade e a permanência no espaço escolar - à medida que esta aumenta, reduz-se a permanência daqueles que estudam e trabalham. De outro lado, o grupo dos que só trabalham também aumenta, demonstrando que os jovens têm abandonado a escola para trabalhar. Outro dado que começa a receber destaque, devido ao seu crescimento, refere-se aos jovens que, pertencendo à população economicamente ativa (PEA), não estudam nem trabalham. Na atual conjuntura,

³⁹ Para uma análise mais detalhada sobre as políticas públicas de juventude, ver Silva; Andrade (2009). As autoras demonstram 17 programas divididos em 7 eixos: elevação da escolaridade, qualificação profissional e cidadania; educação – Ensino Médio e Superior; financiamento e crédito rural; cultura, esporte e lazer; meio ambiente; saúde; segurança pública.

não existe somente o desemprego aberto, mas o desemprego oculto pelo desalento, onde parcela desses jovens se encontra, pois desistiram de procurar emprego (GONZALES, 2009).

Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (2010a), o desemprego juvenil no Brasil é preocupante, pois acumula 3,5 milhões de jovens na faixa etária entre 16 e 24 anos. Dado, que por si só já é alarmante. Todavia, a dúvida que permanece é se o país terá condições de criar oportunidades suficientes de emprego decente que possam atender essa camada da sociedade.

Seguindo ainda a perspectiva levantada pela OIT (2010), dos empregos disponíveis e destinados para esse grupo, 93% estão na economia informal, marcada pela baixa remuneração, pouca ou nenhuma segurança, seja de benefícios ou de perspectivas de crescimento. O público jovem é, ainda, o mais vulnerável ao desemprego. Nas regiões metropolitanas, conforme destacado por Flori (apud GONZALEZ, 2009), a probabilidade de saída dos postos de trabalho em relação ao adulto é maior, caracterizando movimentos de idas e vindas.

Outro aspecto é a diminuição dos empregos assalariados no total das vagas de trabalho com carteira assinada. Em contrapartida, o emprego informal tem crescido e atingido especialmente a população jovem do país, que, na atualidade, tem se ressentido mais dessa situação, conforme destacado anteriormente. A tabela a seguir informa o tipo de vínculo empregatício dos jovens pesquisados.

Tabela 9. Distribuição dos jovens alunos por Idade e tipo de vínculo empregatício.

Idade	Tipo de vínculo em %				Total	
	Carteira assinada	Sem cart. assinada	Eventual/bico	Desemp.	Nº	%
17/20	20%	14%	6 %	27 %	10	67%
21/29	20%	7%	-	6%	5	33%
Total	40%	21%	6%	33%	15	100%

Fonte: dados relativos às respostas obtidas em questionário aplicado em 2010.

Ainda com relação ao desemprego, Pochmann (2006, p.62) destaca que, não fosse somente a crescente taxa de desempregados, “constatam-se também alterações substanciais na composição do conjunto de trabalhadores que não tem emprego, sobretudo quando se consideram as variáveis de classe, de rendimento familiar, gênero, raça e escolaridade” e, por que não, a variável idade, pois, conforme Gonzalez (2009), muitos empregadores preferem os jovens, já que os encargos com demissões são menores, contribuindo assim para o aumento do desemprego juvenil.

Dessa situação, o que se compreende, conforme o autor procura demonstrar, é que o desemprego não é somente uma questão de ordem econômica e política, mas também um elemento de íntima relação com a composição social e étnica da sociedade. Em outras palavras, existe discriminação, que não é somente racial, haja vista que os negros e os jovens, em relação aos brancos e adultos respectivamente, são os mais discriminados no momento de ocupação dos postos de trabalho.

Pochmann (2006) ressalta que, apesar de o desemprego ter sido geral e atingido os vários grupos sociais, o seu aumento para a classe média levou a uma queda no rendimento familiar desse grupo, obrigando os seus componentes a buscar ocupação no mercado de trabalho. Nos estratos de mais baixo rendimento familiar, houve menor desigualdade entre brancos e negros na evolução do desemprego. Nos segmentos pertencentes às classes de maior rendimento, este aspecto também foi verificado, porém de forma contrária, haja vista que o desemprego aumentou para eles.

O cenário que se apresenta é o do desfavorecimento da população negra. Ante isso, o autor argumenta que:

De acordo com o comportamento do desemprego, pode-se observar que a discriminação racial alcançou novas formas de manifestação, ainda mais sofisticadas. A taxa de desemprego dos negros pobres cresceu menos, uma vez que estes tenderam a estar associados, em geral, às ocupações mais precárias, enquanto o desemprego dos negros de média e alta renda explodiu, provavelmente porque, em um contexto de escassez de empregos especializados, o preconceito racial atuou como um requisito decisivo na contratação (POCHMANN, 2006, p. 65).

Assim, o que se configura é a preservação dos melhores postos de trabalho para as classes de maior rendimento. A tendência apontada é a de

intensificação não apenas da massificação do desemprego, mas do preconceito racial e também do preconceito de rendimento no interior do mercado de trabalho. O desemprego tem se mostrado persistente, “tendo-se em vista que, a cada ano, cerca de 2 milhões de pessoas ingressam no mercado de trabalho. Sem a expansão considerável da economia nacional a altas taxas, como forma de dinamizar a oferta de novas vagas” (POCHMANN, 2006, p. 67).

Com a geração insuficiente de postos de trabalho, muda também a noção de juventude, que se prolonga devido ao adiamento da entrada efetiva dos jovens no mercado de trabalho, já que este é considerado um ritual delimitador de passagem para a vida adulta, principalmente para os jovens oriundos de famílias com melhores condições econômicas. No entanto, o conteúdo das políticas públicas de juventude tem se centrado na formação profissional e no prolongamento da permanência na escola. Essas medidas, de acordo com Gonzalez (2009), são compensatórias:

No que se refere a uma redução significativa do desemprego juvenil, é questionável a eficácia das políticas de formação profissional. (...). Em um contexto de desemprego em alta, a oferta de formação profissional é essencialmente compensatória, pois na melhor das hipóteses diminuirá a desigualdade interna ao mercado de trabalho, se for dirigida aos jovens de menor “empregabilidade” (GONZALEZ, 2009, p. 121).

No universo pesquisado, essa situação é destacada por 67%. Porém, quando os trabalhos não são os idealizados pelos jovens, essa perspectiva parece permanecer, tanto que alguns retornaram à escola, mesmo após concluírem o Ensino Médio. Uma das justificativas para esse retorno é a preparação para o vestibular, não importando se o curso é profissionalizante, pois este configura uma oportunidade surgida para a maioria deles. O prolongamento da permanência na escola mantém vivas as chances de inserção no mundo do trabalho e de melhoria nas condições objetivas de vida.

O trabalho como perspectiva importante para o público juvenil, conforme destacado, também pode ser evidenciado na tabela seguinte. Ela demonstra que 67% dos jovens desenvolvem algum tipo de ocupação remunerada. Assim, o Proeja do IF Goiano, *campus* Urutaí, é composto, em maioria, de jovens trabalhadores com algum tipo de vínculo empregatício. Aqueles que não desenvolvem atividade remunerada totalizam 33%, e não se concentram em uma

única faixa etária, significando que o desemprego atinge as várias idades dessa fase da vida.

Tabela10. Distribuição dos jovens alunos por Idade e trabalho.

Idade	Trabalho				Total	%
	sim	%	não	%		
17/20	6	40%	4	27%	10	67%
21/29	4	27%	1	6%	5	33%
Total	10	67%	5	33%	15	100%

Fonte: dados obtidos em questionário aplicado em 2010.

Com relação à Tabela 10, dos 67% com indicação de atividade remunerada as ocupações não são aquelas idealizadas e esse pode ser o motivo pelo qual muitos deles alimentam a possibilidade de melhorar suas condições de trabalho por meio de empregos que forneçam maior remuneração. Esse aspecto assume posição central, visto que a idealização do emprego futuro como instrumento de realização pessoal e profissional não se estrutura para os jovens pesquisados, reforçando, desse modo, conforme destacado, a idéia de investimento no presente.

As atividades remuneradas e o local onde os jovens pesquisados a desenvolvem, segundo as respostas obtidas em questionário, são as seguintes, para o grupo dos 17 aos 20 anos: diarista, fazenda; programa de primeiro emprego, escola; *web designer*, gráfica; diarista, fazenda e construção civil; diarista, fazenda; no grupo dos 21 aos 29 anos: auxiliar de produção, indústria; auxiliar de serviços gerais, prefeitura; técnico de informática, loja; auxiliar de cozinha, IF Goiano, *campus* Urutá.

As atividades destacadas se realizam, na sua maioria, dentro da lógica da precarização, pois direitos e condições mínimas de trabalho não são assegurados, além disso, a remuneração é baixa. Entre os mais jovens observa-

se trabalhos menos estruturados, visto que a modalidade diarista é maior. Todavia, não significa dizer que entre os mais velhos a situação seja totalmente inversa, o jovem com a função de técnico em informática, por exemplo, destacou como remuneração o valor de R\$ 100,00 reais mensais.

Se relacionar essa situação ao contexto de globalização e mudanças no mundo do trabalho no qual os jovens estão inseridos, a perspectiva que se abre é a de um futuro de preenchimento adiado e é nesse contexto que vão se constituindo as apostas no presente, pois o futuro fica como algo distante e incerto. E também é nesse contexto que se têm constituído as preocupações da OIT, pois renda e trabalho, no atual estágio do capitalismo, ao menos para a classe que vive do trabalho, são elementos associados que possibilitam a manutenção da vida e a inserção nos mais diferentes espaços sociais. A negação de ambos caracteriza a negação da vida (FRIGOTTO, 2009).

Na empregabilidade dos jovens, a rápida globalização do mundo contemporâneo e os avanços tecnológicos oferecem novas oportunidades de trabalho produtivo. No entanto, para muitos, essas tendências apenas aumentam sua vulnerabilidade. Dados da OIT (2010) consideram que, mundialmente, uma em cada cinco pessoas com idade entre 15 e 24 anos está desempregada, o que significa um total de aproximadamente 88 milhões de jovens, representando mais de 40% do total de desempregados. Destes, 85% concentram-se nos países chamados emergentes, como é o caso do Brasil.

As perspectivas de melhoria não são animadoras, já que é esperada a entrada de 660 milhões de jovens no mercado de trabalho nos próximos dez anos, enquanto que o crescimento dos empregos, ao menos no caso brasileiro, não tem conseguido acompanhar a taxa de aumento da população economicamente ativa, conforme destacam Pochmann (2006) e Maciel (2010). Relacionando esses dados aos sujeitos da pesquisa, verifica-se, conforme destaca Artexes (2010, p. 107), que “em lugar do trabalho fixo, os jovens encontram trabalhos provisórios, informais, como estratégias de sobrevivência”.

A grande demanda de jovens por uma ocupação no mercado de trabalho é destacada também por Branco (2005), que enfatiza que ela nem sempre acontece no período esperado. Isso tem gerado uma demanda potencial por empregos e os jovens ficam prejudicados quando vagas características dos postulantes do

primeiro emprego são ocupadas pelos adultos. Essa dinâmica vai-se dificultando se há o reforço da associação entre escolarização e emprego e leva muitos jovens a vivenciar a moratória sob o viés da qualificação, da preparação para o acesso aos postos de trabalho ou da condição de empregos precarizados.

Ainda no entendimento do autor, para que esses jovens se insiram no mercado de trabalho, são necessárias medidas diferenciadas de políticas públicas através de incentivos fiscais, para gerar uma demanda por trabalho juvenil. Portanto, ante a lógica de organização do atual sistema produtivo, os jovens do Proeja do IF Goiano, *campus* Urutaí, estão situados em um universo de trabalho marcado pela incerteza, instabilidade e precarização das suas condições e relações.

Diante dessas metamorfoses e complexidade, Novaes (2006) argumenta que muitos jovens precisam criar e recriar novas formas de inserção produtiva em vista das várias experiências vivenciadas em locais de serviço. Tal situação torna-se desafiadora tanto para os mais jovens como para os mais velhos, que precisam mudar sua compreensão de trabalho, ampliando e elencando novas maneiras possíveis de estar no mundo. Assim sendo, a procura por emprego se tornou um campo de batalha para os jovens (ALVES, 2008).

De sorte que, ante a situação social vivida pelos jovens, pouco animadora no cenário esboçado, diga-se de passagem, são pertinentes as indagações de Castel (1998) sobre o papel das políticas ditas de inserção: estarão elas “à altura das rupturas que se aprofundaram? [ou] Trata-se de modernizar as políticas públicas ou de dissimular sua derrota”? (p. 497).

3.3. Perspectivas de profissionalização

A situação vivenciada pelos jovens é instigante, pois mesmo aqueles 41% que destacaram como perspectiva com a profissionalização a de prestar o vestibular, conforme a Tabela 8, não têm clareza de qual curso pretendem fazer. Tentam associar sua escolha às maiores chances de empregabilidade no mercado de trabalho, ou seja, pretendem ir para áreas que identificam como

pouco saturadas, conforme destacado por Leon (2009). O depoimento abaixo é bastante sugestivo e expressa bem essa concepção.

Eu já pensei em muitas áreas, mas pra isso eu não... Tenho medo, sei lá, de fazer. Eu pensei em fazer Administração, de tentar fazer na área de professora e, aí, tem hora que eu volto atrás. Na verdade, eu nem sei direito. É, eu tô meia boiando ainda, mais não caí não numa área. Tô em cima do muro ainda. (Jovem 1).

Estudar que é o principal. Que eu penso nisso, se Deus quiser, me manter aqui dentro pra uma, como se diz, continuar, como se diz, gradualmente, aqui dentro que eu tô falando, e depois, se eu me formar, tudo certo, bota firme e trabalhar. (Jovem 7).

Por essas respostas é possível verificar que os projetos de profissionalização não estão definidos. Os jovens demonstram dúvidas e incertezas com relação ao que pretendem. Mas as respostas evidenciam também a emergência do trabalho no imaginário juvenil a partir do imediatismo e não como atividade possível de realização pessoal e profissional. A expectativa de melhorias nas condições de trabalho, na maior parte, se centraliza no aumento da remuneração.

Mesmo para aqueles que demonstram certa clareza com o tipo de área que gostariam de atuar, ambigüidades são verificadas na hora de especificar o que gostariam de realizar. A colocação de um dos entrevistados expressa essa situação.

Pra mim, assim, eu gosto muito da área da informática. É uma área que me chama bastante a atenção. Um curso superior nessa área de informática. Não, num tenho assim em mente não, mas na área de informática. (Jovem 3).

As perspectivas estão muitas vezes relacionadas ao futuro, porém sem um planejamento pré-definido. Os jovens almejam o Ensino Superior como espaço possível para aumentar a probabilidade de alterar as condições vividas. Em outros casos, eles o associam à possibilidade de arrumar um emprego. A esse respeito o entrevistado expressa da seguinte forma.

Vou começar Química. Se Deus quiser, eu vou passar no vestibular e vou começar Química aqui mesmo. Porque, porque aqui, em Urutaí, não tem professor de Química. Então, se eu fizer o concurso, o vestibular, e passar pra Química, meu emprego tá garantido. [...] O que adianta eu

fazer um curso e depois eu ficar desempregada?. Ficar quatro anos dentro de uma sala de aula, sair, e ficar esperando... (Jovem 13).

Essa situação, ainda, relaciona-se às condições vivenciadas por esses sujeitos, pois as possibilidades de ganho a que estão acostumados são sempre baixas, mesmo para aqueles de maior idade e com uma vivência mais longa no mercado de empregos. De outro lado, as condições de trabalho, na grande maioria, são precárias, os direitos não são garantidos, as horas de serviço, extenuantes, além do alto índice de trabalho informal para o público jovem, conforme ressaltado pelos dados da OIT (2010).

A seguir, a análise da Tabela 11 ajuda a compreender a situação de renda dos jovens pesquisados. Cabe destacar que ela não destoa dos dados apresentados pela Organização Internacional do Trabalho, haja vista que as possibilidades de ganho real para essa camada da população brasileira têm sido desproporcionais em relação às dos adultos. Essa situação, juntamente com as condições adversas de empregabilidade marcada por baixos salários e pela informalidade, possibilita afirmar que a precarização das relações de trabalho atinge de forma mais concentrada esse segmento da população economicamente ativa.

Tabela 11. Distribuição dos jovens alunos por idade e renda.

Idade	Renda								Total	%
	Nda.	%	De R\$ 100,00 a 1 SM.	%	1 SM e meio	%	Não resp.	%		
17/20	2	13%	6	41%	-	-	2	13%	10	67%
21/29	1	7%	3	19%	1	7%	-	-	5	33 %
Total	3	20%	9	60%	1	7%	2	13%	15	100%

Fonte: dados obtidas em questionário aplicado em 2010.

A tabela anterior demonstra, num primeiro momento, que a possibilidade de ganho dos jovens alunos do Proeja de Urutaí é baixa, considerando que a

porcentagem dos que possuem rendimento de R\$ 100,00 a um salário mínimo⁴⁰ soma 60%. Para o outro grupo que compõe o total da pesquisa e que respondeu com rendimentos equivalentes a um salário mínimo e meio, ela é de 7%, enquanto que os que não responderam totalizam 13%. Outro dado inquietante é que a porcentagem de jovens que disseram não possuir renda é o segundo maior percentual. Esse grupo caracteriza os jovens que estão sob total dependência econômica da família ou realizam trabalhos e não são remunerados.

A outra perspectiva de análise das informações da Tabela 11 está associada ao contexto geográfico, econômico e social no qual os jovens estão inseridos. De modo geral, a tendência seria considerar a renda dos componentes desse grupo como não sendo das piores. Entretanto, é preciso considerar que a variável utilizada destaca a possibilidade de ganho para os que têm renda entre R\$ 100,00 e um salário mínimo.

O que se verificou no decorrer da pesquisa é que muitos deles se mantêm com a menor parcela dessa variável, ou seja, com o valor de R\$ 100,00 provenientes do governo federal, na forma de instrumento permanente de incentivo por meio de bolsa aos alunos do Proeja. E também com a ajuda de familiares ou ainda de trabalhos temporários realizados principalmente nos finais de semana, na cidade.

Quando indagados se recebiam algum tipo de bolsa ou ajuda do governo, a maioria disse que não. Porém, na entrevista, houve unanimidade no reconhecimento da importância do auxílio, mesmo que considerado parco para a manutenção de despesas relacionadas aos estudos, principalmente as do transporte. Ao serem indagados sobre os motivos de participar do programa, destacaram o vestibular. No entanto, a assistência estudantil foi lembrada:

Eu já pensava em fazer informática, um técnico. Aí, surgiu esse, no caso que tem o Ensino Médio incluído e ainda tem a bolsa pra ajudar a gente. Eu tava querendo fazer um técnico porque é mais fácil eu entrar do que o vestibular. Até eu prestar o vestibular e passar, aí eu tô fazendo esse, [...] vendo o Ensino Médio atualizado. Porque você ficar sem estudar, pra prestar um vestibular é mais difícil. Então, eu estou atualizando, vou aprender informática porque sempre tem que tá aprendendo uma coisa nova. Tem a bolsa que já, como diz os meninos, é uma pensãozinha que ajuda. (Jovem 1).

⁴⁰ No momento da pesquisa, o salário mínimo totalizava R\$ 510,00.

Eu acho o incentivo ótimo! Recebo, é uma ajuda que você tem pra vir estudar. Igual esses três quilômetros da cidade aqui. Uma ajuda boa, materiais é bom. (Jovem 2).

Eu recebi acho que quatro ou cinco meses. Ajudou, sim, porque, igual eu trabalhava o dia todo, às vezes não dava tempo de comer nada antes de vir pra escola. Ai, chegava aqui a gente comia alguma coisinha pra enrolar até dar dez horas pra ir embora. E material também, apostila, as coisas que precisa pra sala de aula também ajudou bastante. (Jovem 13).

Essas colocações demonstram ainda o quanto é importante a conservação de instrumento permanente de incentivo. A questão não é discutir o valor, se muito ou pouco. Mas como ele contribui, em forma de estímulo, para a permanência desses sujeitos, pois a idéia não é fazer com que o trabalhador deixe a sua condição para viver de auxílio auferido por meio de bolsa. Mas sim contribuir para sua inserção, manutenção e permanência na sala de aula.

Para a análise da Tabela 12 é preciso ter cuidado com os rendimentos financeiros, visto que eles interferem nas perspectivas relacionadas ao futuro, ou seja, de possibilitar ao jovem a manutenção da condição exclusiva de estudante. Em outros casos, o trabalho, como elemento significativo e necessário para maioria dos entrevistados, precisa ser associado ao tempo dedicado aos estudos.

O que se verifica, entretanto, é que o ato de estudar fica em segundo plano, pois as horas extensas de trabalho são a queixa apontada, especialmente a dificuldade para conciliar trabalho e estudo. A tabela seguinte é pertinente para demonstrar a relação entre a idade e a expectativa profissional dos jovens pesquisados.

Tabela 12. Distribuição dos jovens alunos por idade e expectativa profissional.

Idade	Trabalhar	%	Continuar estudando	%	Trabalhar e continuar estudando	%	Total	%
17/20	4	27%	1	7%	5	33%	10	67 %
21/29	-	-	-	-	5	33%	5	33 %
Total	4	27%	1	7%	10	66%	15	100%

Fonte: dados obtidas em questionário aplicado em 2010.

Os dados da Tabela 12 demonstram que 66% pretendem trabalhar e continuar estudando, índice acima dos 41% de jovens que responderam ter interesse em prestar o vestibular. Outros 27% pretendem exclusivamente trabalhar ao terminar o ensino técnico profissionalizante integrado ao Ensino Médio. Mas somente 7% destacaram que pretendem continuar estudando. Esse resultado, entretanto, pode estar relacionado à ausência de planejamento com relação ao futuro no universo juvenil dos segmentos populares.

As apostas dão mostras de se realizarem de acordo com as oportunidades surgidas, possuindo, entretanto, forte relação com a condição econômica na qual os jovens se inserem. Assim, a análise do Gráfico 8, sobre a idade e renda dos jovens, se complementa com os dados acima e ajuda na apreensão e sistematização de elementos anteriormente discutidos com relação às possibilidades de inserção no espaço social a partir da condição socioeconômica. Conforme destacado, esta interfere nas possibilidades de continuação dos estudos e no tipo de trabalho e ano de início dessa atividade, como também na manutenção da condição exclusiva de aluno.

Essa inferência salienta o que o Gonzalez (2009) descreve com relação à importância do rendimento familiar. O fato de 66% pretenderem trabalhar e continuar estudando demonstra que o trabalho é um elemento importante para ser negado nesse período da vida. Em outro aspecto, caracteriza as possibilidades que vão se abrindo no cotidiano das experiências vivenciadas, quando boa parte abandona a escola em função do trabalho, que, enquanto necessidade imediata associada à sobrevivência ou mesmo se associado às necessidades do capital, não pode ser negado.

Sem se distanciar da perspectiva até aqui apresentada, ou seja, da incerteza com relação ao futuro, os objetivos em participar do programa são variados, conforme se verifica nos depoimentos a seguir:

Para ter mais uma noção e nem tanto assim, por enquanto, pra entrar no mercado de trabalho. Porque mercado de trabalho, eu penso mais é um vestibular, uma coisa mais, mais alto, sabe?. Então, aí, o Ensino Médio foi pra poder, como se diz, unir os dois. Assim pra preparar mesmo pra um vestibular. (Jovem 1).

A faculdade, o superior, não parar só no Ensino Médio. (Jovem 7).
Pra mim foi mais ter uma continuidade, né? Assim, ter uma continuidade, pra você seguir e tendo base de uma coisa pra você ir melhorando,

subindo mais de grau. Você ir aumentando mais o seu conhecimento. (Jovem 3).

Mais pelo fato do ensino técnico, que é um incentivo maior pra ta buscando emprego na área, incentivo pra um melhor conhecimento. (Jovem 4).

Devido ao menor tempo e eu já ter 24 anos, precisava ter uma formação que fosse mais rápida. Se fosse fazer ainda o Ensino Médio e um outro curso profissionalizante, talvez demoraria muito. Eu quero entrar logo no mercado de trabalho. (Jovem 8).

Cara, eu, pra ti falar a verdade, eu tava mais fazendo esse curso porque, tipo assim, eu queria ter o diploma do Ensino Médio, sabe? E queria ter também o diploma do curso. (Jovem 11).

Ao buscar a compreensão do perfil socioeconômico e cultural desses jovens alunos, o conceito de individualização ativa e passiva trabalhado por Alves (2008) ajuda a entender as oportunidades que vão surgindo nos espaços da sociedade, indicativas das escolhas realizadas. A análise dos dados permite verificar que os jovens reconhecem no programa a oportunidade para estudar no instituto. Caso contrário, suas chances seriam mínimas.

3.4. Modos de viver e interpretar a condição juvenil

Esta pesquisa segue a perspectiva das que buscam compreender os modos de ser jovem levando em consideração suas diferentes formas de inserção na sociedade. A questão que se impõe não é mais “sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, [mas] sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida” (ABRAMO, 2005, p. 44). Portanto, o objetivo desta discussão é apreender as concepções dos jovens do Proeja de Urutaí sobre essa fase da vida.

Perguntados sobre “o que é ser jovem?”, obtivemos as seguintes respostas:

Jovem não é idade, jovem é o espírito que você tem, você ser alegre de viver. Mas acho que o jovem, não é idade que faz uma pessoa ser jovem, né? Porque tem aquele jovem que é velho de espírito. Então, eu acredito que é o espírito o jovem. (Jovem 1).

Eu me considero jovem. A jovialidade está na cabeça e não importa a idade que você tem. Eu acho que você é jovem de espírito, sabe, acho que isso é ser jovem. É ser alegre, cheios de sonhos, de vontades de buscar, de correr atrás, de você querer abraçar o mundo com as mãos, de você achar que tudo é muito fácil, não ter medo de nada. (Jovem 8).

Farriar um pouco mais, sair, ir pras outras cidade, que eu ainda tô novo, né? Ah, gostar muito assim de novo, igual que eu preciso, de vários tipos de lugar pra gente jovem. Então, eu tô nessa idade, eu ainda posso frequentar e é bom, porque tem muitas baladas aí ainda. Eu quero. (Jovem 10).

Ser jovem, além de ser uma fase, ser jovem é aproveitar uma fase assim da vida boa, é onde ela é uma diversão maior e não faça coisas erradas, né? Eu vejo um pouco disso: que depois que acabar a juventude, é, vai diminuir um pouco o caminho. (Jovem 7).

As respostas dos jovens permitem identificar que eles consideram a juventude como um estado de espírito, uma fase da vida. Desse modo, a perspectiva que apresentam não se ancora na questão etária, econômica ou sociocultural, onde se vivenciam diferentes formas de juventude. Eles vivenciam a condição juvenil de forma diferente do modelo cultural vigente na sociedade, que concebe a juventude como um momento de espera e preparação para a vida adulta.

A juventude como categoria histórica e social apresenta, simultaneamente, especificidades e diversidades. Por conta disso, como já discutimos, não pode ser reduzida a uma fase de transição, de preparação para o mundo adulto, ou mesmo a uma faixa etária específica, visto que a definição social do tempo de duração desse processo se modifica em tempos históricos diferentes e na mesma sociedade ao longo do tempo, em função de mudanças diversas.

Abramo (2005), ao discutir a juventude contemporânea, demonstra a emergência de novos atores sociais ligados às camadas populares. Essa emergência criou a necessidade de mudanças na compreensão do juvenil, porque a percepção desse segmento se ampliou para além da adolescência enquanto risco ou, ainda, ligada aos setores da classe média. Esse processo possibilita novas formulações e novos debates se apresentam, um deles sobre os sentidos do termo juventude, “que traduz uma disputa pelo papel que se quer atribuir a esta categoria na conjuntura histórica atual.” (p. 40).

A ampliação dos ciclos de vida estendeu o conceito de juventude a segmentos das camadas populares, exigindo a “vigência de uma multiplicidade de

instâncias de socialização, não mais só a família e a escola; a importância dos campos do lazer e da cultura, principalmente na constituição da sociabilidade, das identidades e da formação de valores” (ABRAMO, 2005, p. 43). A juventude deixa de ser vista exclusivamente como fase de vida de preparação para a vida adulta. A autora ainda destaca, como já dissemos na Introdução, que a literatura sociológica vem oscilando nas abordagens sobre o tema, criando uma tensão:

Entre análises que privilegiam o plano simbólico, a partir da idéia de uma condição juvenil referida a uma fase da vida, que, no limite, podem desembocar na consideração da juventude como mero signo, uma construção cultural relativamente desvinculada das condições materiais e históricas, e análises que privilegiam a posição na estrutura socioeconômica e que, no limite, afirmam ser tal noção destituída de significação social (ABRAMO, 2005, p. 42).

Indagados sobre a forma como percebem os jovens hoje, os entrevistados responderam:

É, hoje tem jovem do bem e do mal, tem jovem que entra nas coisas ruim porque quer, porque hoje tem televisão, *internet* tudo (tá bom). Tem aqueles jovens que é uns jovens de boa, né? Com umas idéias assim de “procuro saber da vida assim do melhor jeito”, saudável (...). Quer passar por tudo na vida, conhecer, saber, curiosidade também muito. É onde muitos entra em maus caminhos, né? (Jovem 2).

Um jovem muito, um pensamento contrário, pensamento muito fraco. Ah, porque acho que eles não busca sempre só o bom pra eles, as coisas boas. Muitos se envolvem com coisas que num deveria. (Jovem 6).

Uai, tem muitos que querem crescer e muitos que querem só baixar, né? Porque tem muitos que seguem o caminho errado. (Jovem 10).

As respostas dos jovens apresentam dubiedades e uma forte tendência à passividade sobre a concepção que têm de si mesmos. Isso porque destacam uma compreensão de juventude da qual não participam: as concepções estão relacionadas às perspectivas dos jovens como “problema”, caracterizados por irresponsabilidade, violência, alcoolismo, drogas, inconsequência, bandos etc.

É preciso, por isso, atentar para as imagens que se produzem a respeito dos jovens. Conforme afirma León (2009, p. 54), a juventude não é “um ‘dom’ que se perde com o tempo, mas uma condição social com qualidades específicas que se manifestam de diferentes maneiras segundo as características históricas e sociais de cada indivíduo”.

Cassab (2009) argumenta que a imagem do jovem reproduzida no início da década de 1990 associa-se ao perigo e não mais a grupos revolucionários de ação política; não mais ao que ele desenvolve, mas à violência que provoca, ou seja, o jovem como perigoso, como um problema para a sociedade. Nesse período, “entram em cena na literatura os jovens pobres, mudando a ênfase nas abordagens” (p. 205). Esse contexto provoca outra vertente importante sobre as políticas públicas destinadas à juventude.

Ao serem indagados com qual tipo de jovens se identificam, as respostas dos alunos foram diferentes daquelas que enunciaram sobre a forma como eles percebem a juventude. De modo que os depoimentos sobre essa questão apresentam outra perspectiva:

Ah, crescer, né? Aí, no que eu puder conseguir crescer em relação ao meu serviço, estudo. (Jovem 10).

Não. Pelo motivo de que eu penso, eu acho que eu penso totalmente diferente deles. Ah, sobre, assim: eles não dedicam sempre num, nos estudos, nem assim, de buscar coisas pro conhecimento, sabe? Igual eu mesmo, busco sempre melhorar meus conhecimentos, busco tal coisas em relação com os cursos que eu fiz, procuro é ir menos em festa (Envolver mais com essas pessoas que quase não estudam, quase não dedicam!). São jovens, né? Que não busca o estudo e tal. Então, eu procuro mais ficar afastado deles e acho que por isso que eu penso diferente deles. (Jovem 6).

Já nos depoimentos abaixo, os diferentes anseios e expectativas salientam as peculiaridades em que os jovens estão inseridos no interior da sociedade.

Assim, eu tenho muita vontade, assim, de viajar bastante, conhecer bastante, antes de seguir mesmo, assim, uma carreira específica. É, não é, digamos, que é impossível, mas não é fácil. (...) Há muita coisa. O emprego, valorizo bastante o meu emprego. (Jovem 3).

Uai, assim, se tivesse como fazer ele a noite, né [Curso de Agronomia]? É, seria um, seria uma boa, mas não tem como, só se mudasse ele pra mais anos, né? Que ele é um curso assim: que muita gente faz ele. Mas num tem, pra mim num tem como, fica muito corrido. (Jovem 10).

Os depoimentos evidenciam as dificuldades em que os jovens estão inseridos. Confirma também que não há uma forma única de se viver a condição juvenil, mas diferentes modos de ser jovem. Isso, entretanto, associado às condições objetivas nas quais estão inseridos. Ao vivenciarem a condição de

aluno e trabalhador, os desejos e anseios vão sendo adiados para um amanhã cada vez mais distante, vez que as dificuldades encontradas são enormes, inviabilizando a realização de planos em relação ao futuro.

Assim, as perspectivas que se abrem para esses jovens apontam na direção de uma individualização passiva, ou seja, para a necessidade simultânea de terem de caminhar e abrir caminhos, construindo sua trajetória por acessos labirínticos que nem sempre são fáceis de trilhar, carregado de rupturas, paradas, retrocessos e recomeços (PAIS, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada nesta dissertação teve como proposta investigar os jovens alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), *campus* Urutaí. Teve como propósito central compreender quem são os jovens do Proeja de Urutaí e quais sentidos e concepções eles atribuem à condição juvenil, à escola, à educação profissional e ao mundo do trabalho.

É inegável que o segmento juvenil tem adquirido visibilidade na sociedade contemporânea. Entretanto, o interesse acadêmico em investigar os diferentes modos de ser jovem, devido à presença de múltiplos cenários socioculturais, tem possibilitado a ampliação do campo de conhecimento sobre a juventude. As pesquisas têm demonstrado a importância de salientar as diferenças entre condição e situação juvenil.

Em geral, a juventude é representada como uma etapa de vida, um momento de transição para a fase adulta e singularmente delimitada como segmento social. Dentre as representações sociais construídas na modernidade ela é tempo de preparação para ingressar no mundo adulto. Daí os rituais de passagens delimitadores dessa condição social, como o casamento, a saída da casa dos pais, a independência financeira, a conclusão dos estudos.

É preciso atentar para as imagens que são produzidas a respeito dos jovens. Essa etapa da vida tem peculiaridades e, a partir das condições históricas e sociais de cada sociedade, há dificuldades em delimitar, pelo critério da faixa etária, o que significam e representam os diferentes segmentos juvenis. A juventude enquanto categoria histórica e social apresenta simultaneamente, como já dissemos, especificidades e diversidade. Por conta disso não pode ser reduzida a uma fase de transição, de preparação para o mundo adulto ou mesmo a uma faixa etária específica, visto que a definição social do tempo de duração desse processo se modifica de sociedade para sociedade e na mesma sociedade ao longo do tempo em função das transformações sociais. Essa postura possibilita o

reconhecimento da heterogeneidade do universo juvenil e evita simplificações esquemáticas.

Construir uma definição de juventude como categoria não é tarefa fácil, pois os critérios que a constituem são históricos e culturais. Desse modo, pode-se compreender o juvenil como uma condição social e um tipo de representação. Bourdieu (1983) apresentou considerações significativas ao dizer que “A ‘juventude’ é apenas uma palavra”. Destacou que juventude é um dado construído socialmente e que as relações entre a idade social e a biológica são extremamente complexas e que por isso podem, perfeitamente, estar sujeitas a manipulações.

Na sociedade contemporânea, a concepção de juventude tem se ampliado com a manifestação de novos atores sociais oriundos das camadas populares. Essa situação tem exigido ampliar a discussão sobre o juvenil, gerando abordagens que se centram na idéia de adolescência como risco ou de jovens ligado aos setores da classe média, ou como um momento de preparação no qual o trabalho não é concebido como uma preocupação. Essas novas formulações tem se apresentado para o eixo dos sentidos do termo juventude (ABRAMO, 2005).

No mundo contemporâneo, no entanto, a demanda juvenil parece emergir como questão social a partir de algumas perspectivas: uma toma como eixo a via dos problemas e outra, a fase transitória para vida adulta. A expressão ‘jovens como sujeitos de direitos’ também surge nesse contexto.

Os estudos recentes sobre essa temática, conforme se procurou trabalhar no decorrer desta dissertação, têm como propósito superar uma concepção monolítica de juventude. Chama a atenção para a necessidade de compreender o universo onde os jovens situam, entendendo que na conjuntura social, existem juventudes, no plural, e não juventude, no singular, pois a diversidade de modos de ser e de viver a condição juvenil tem demonstrado que os seus agentes vivem processos diferenciados na estrutura de organização da sociedade (CANEZIN GUIMARÃES, 2007, 2008).

As políticas públicas para a juventude têm centralizado no aumento dos anos de escolaridade como forma de reter a pressão exercida ao mercado de trabalho quando da busca pelo emprego juvenil (GONZALEZ, 2009).

O resultado em alguns desses processos, caso específico dessa pesquisa, tem sido marcado pela resistência e/ ou desistência aos processos formativos, os jovens que apostam, e nele permanece, almeja o nível superior como formação e não o médio técnico profissionalizante.

As condições objetivas vivenciadas pelos jovens no contexto atual são extremamente contraditórias e diversas. As políticas públicas têm buscado se aproximar dessas realidades, procurando atender os anseios juvenis, mas nem sempre alcançam os interesses dos segmentos de camadas populares, pois as perspectivas de juventude centram nos problemas ou como fase transitória. Assim, conforme destacado por Novaes (2006), o grande desafio das democracias atuais é articular igualdade e diversidade para que os direitos individuais e coletivos sejam garantidos.

Compreender quem são os jovens constitui tarefa de importância impar na atual conjuntura social, e também para a efetivação de programas cuja finalidade seja atender esse segmento. Todavia, esta é uma tarefa complexa e difícil, principalmente quando visa romper paradigmas, estendendo e garantindo educação de qualidade as camadas populares, historicamente excluídas das instituições pública. Tal finalidade muitas vezes encontra empecilho num tecido social conservador que inviabiliza a compreensão da proposta e, conseqüentemente coloca em xeque sua execução.

Conforme se verificou no IF Goiano, *campus* Urutaí, a implantação do Proeja concentrou-se em um grupo pequeno de professores e coordenadores, que foram para a sala de aula executar a proposta, sem uma definição muito clara sobre o que seria o programa de ensino integrado e quais as peculiaridades do público a ser atendido. Assim, o Proeja perdeu força por falta de adesão e de discussões mais fecundas em torno dos seus objetivos. A ausência de adesão resguardada no princípio de 'excelência na educação' e/ou quebra de autonomia administrativa, dificultou a compreensão e a efetivação satisfatória do programa na instituição.

As argumentações utilizadas pelos professores para o reduzido número de alunos são controvertidas e reforça a percepção sobre a não compreensão da proposta. Para uns é a ausência de propaganda nos meios de comunicação de massa e também nas cidades próximas ao instituto. Outra alegação é a pouca

flexibilidade da proposta, uma vez que, conforme justificam, na região muitos alunos concluíram o Ensino Médio e gostariam de obter somente o profissionalizante, sem ter que cursar todo o nível médio. Esse aspecto sendo materializado por meio de um estudo que comprovasse a sua existência, a oferta do Proeja na forma subsequente atenderia esse grupo de alunos. Na mesma direção das anteriores, uma justificativa diferente é também apresentada e centra na demora da formação, três anos, quando na cidade de Urutaí existe oferta da EJA em nível médio, porém com formação de um ano e meio. Esta argumentação, a meu ver não se sustenta. Primeiro por o instituto não atender somente alunos de Urutaí. Segundo é que a lógica de EJA em um ano e meio está acabando, pois as diretrizes do estado retornará para no mínimo dois anos. Por fim a oferta na forma subsequente possibilita a redução do tempo.

Cabe ressaltar que na forma subsequente para oferta do Proeja, perde-se a possibilidade da compreensão da totalidade dos conhecimentos técnicos, principalmente se no processo de incorporação desses conhecimentos não for levado em consideração a história de formação do aluno. O subsequente não garante a formação integral, necessitando de uma compreensão significativa dos professores e também uma postura institucional para que o princípio de currículo integrado seja cumprido.

Nos moldes como está sendo realizada, essa perspectiva também não é alcançada e o aluno permanece tendo uma visão parcial da realidade, tanto que a maioria atribuiu à ausência de qualificação a responsável pela dificuldade de conseguir uma ocupação no mercado de trabalho, continuando a reproduzir o discurso atual da falta de mão de obra especializada, como se houvesse emprego a todos os qualificados. Assim, dão mostras de que a estrutura da realidade que os circundam é parcialmente por eles compreendida e conseqüentemente, devido a essa situação, não é questionada.

Ainda em relação aos resultados da pesquisa de campo realizada, pelas concepções expressas, os jovens concebem a juventude como um estado de espírito. Os relatos evidenciam perspectivas que são convergentes com as concepções culturais dominantes. Os jovens são vistos por eles, de modo geral, como irresponsáveis, bandoleiros, violentos, sem perspectiva de futuro, não

aproveitando as chances que possuem. Contudo, essa perspectiva não é assumida por eles quando indagados com qual tipo de jovem se identificam.

Os jovens pesquisados, na maioria, além de alunos são trabalhadores, tendo, portanto, que dividir o seu tempo de estudo com o trabalho. Demonstram criar formas alternativas de lazer, devido à ausência de espaços para a socialização juvenil e a prática de esportes. Assim, os momentos de diversão acontecem aos finais de semana, em festas realizadas nas cidades vizinhas. Banhos nos córregos, visitas a parentes próximos também aparecem como momentos de distração. O trabalho é valorizado e associado à responsabilidade, um aspecto positivo, principalmente porque demonstram não reconhecê-lo como empecilho à realização de outras atividades, inclusive a escolarização.

Enquanto elemento distintivo da identidade e da subjetividade juvenil, o trabalho na forma assalariada constitui um *ethos* que, após o processo de inculcação, é assumido pelo agente como atividade primordial, destacado por alguns jovens como “o que mais gostam de fazer”. Portanto, assumida na forma de emprego, a atividade constitui uma moral que regula a vida cotidiana. Na concepção dos jovens pesquisados, a escola tem como função preparar as futuras gerações para o mercado de trabalho.

As diferentes realidades sociais econômicas, políticas e culturais nas quais estão inseridos interferem na constituição de suas identidades juvenis e, conseqüentemente, no modo de viverem essa condição. Assim, espaços que possibilitem a socialização tornam-se de extrema importância, dado que as constantes transformações na sociedade contemporânea interferem no modo de ser jovem.

Essa articulação, entretanto, conforme se buscou mostrar, passa pela efetivação de processos educativos que compreendam as peculiaridades do juvenil. E, nessa lógica, é preciso superar a formação para o mercado, possibilitando que os sujeitos inseridos nas instituições educacionais assumam a educação como instrumento que lhes dê condições de realizar uma formação integral. A perspectiva de formação omnilateral a ser realizada pelo Proeja, e objetivada no Documento-Base, concebe o trabalho como princípio educativo, esse aspecto coloca em pauta a necessidade de atentar às especificidades do público atendido.

O que se verificou é que o IF Goiano, *campus* Urutaí não se preparou para receber o público da Educação de Jovens e Adultos. A compreensão de suas peculiaridades, especificidades e anseios não são contemplados por uma proposta de ensino que não os alcançam. Deste modo o IF Goiano utiliza o discurso, sem fundamento, que se estrutura no ideário de quebra do princípio da autonomia, já que o programa foi uma imposição via decreto MEC aos IFTs.

É preciso refletir, entretanto, sobre esse discurso da autonomia, pois a verba que possibilita o funcionamento da instituição é pública e, portanto esse espaço é direito de todos, independente de idade, classe social ou etnia. Porém, na forma como foi destacada, a autonomia precisa ser respeitada. Isto se justifica do ponto de vista daqueles que compõe a instituição, pois é sobre essa autonomia que abrigaria a resistência à efetivação da educação como um direito aos segmentos populares, no caso em questão os jovens e adultos da EJA.

Reconhece o programa como uma imposição e não um direito das camadas populares, que historicamente foram excluídas dessas instituições por meio de um capital cultural que de forma legitimada, camufla esse processo. A não efetivação do Proeja é a confirmação desse mesmo capital e a representação de que essa escola não foi feita para esse público, consubstanciando desse modo a chamada exclusão branda (BOURDIEU, 2011).

Simultaneamente, essa perspectiva, concebida no campo das estratégias, retiraria também a parcela de responsabilidade que pertence ao IF Goiano, pois o discurso institucionalmente utilizado e consubstanciado pelas dificuldades enfrentadas para efetivação do Proeja, conforme se verificou, seria validado, de um lado, pela argumentação de cumprimento do Decreto a partir da oferta e, principalmente, com a tentativa de ampliação dos cursos; de outro, o aluno é que seria exclusivamente responsabilizado, por que não apareceu.

Isso é preocupante, uma vez que, a argumentação de não existência de demanda para a Educação de Jovens e Adultos foi utilizada como justificativa para a desistência, evasão e baixa procura. Essa postura transfere numa perspectiva a responsabilidade para o aluno e em outra, contradiz a realidade apresentada pelos dados da Pnad e do censo. Na realidade a instituição, um momento se quer, pensou nas peculiaridades do público a ser atendido e numa proposta de curso que buscasse atender os interesses desse segmento.

Representando desse modo a tentativa de não efetivação do programa na unidade.

É nesse contexto que se entende a não efetivação do curso técnico de nível médio na área de agropecuária, visto que este, no âmbito dos cursos técnicos na Instituição, é o que possui maior número de aluno e conseqüentemente demanda. Portanto, é extremamente contraditório e também sem sentido uma escola de formação profissional situada numa região com tendência econômica agropastoril, não oferecer o curso nessa área, principalmente, quando é ela que possui maior demanda de alunos.

Nessa direção, é preciso ressaltar inda a discrepância com relação ao estabelecido pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. A mencionada Lei em seu Artigo 8º estabelece que cada instituto deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender à oferta de educação profissional técnica de nível médio, para os concluintes do Ensino Fundamental e também o público da Educação de Jovens e Adultos.

Esse preceito, entretanto, não tem sido observado pelo IF Goiano, *campus* Urutaí, tendo em vista que a unidade possui 672 matriculados nos cursos de formação em nível superior, enquanto que os cursos de formação técnica de nível médio somam 550 alunos. Desse modo, o instituto encontra-se em desconformidade com o princípio estabelecido pela referida norma. Portanto, a oferta do curso em agropecuária na modalidade Proeja seria uma tentativa de conformidade com a Lei e também uma associação com as características da região, contudo, tem se esbarado, no já referido tecido social conservador.

Isso por que as justificativas apresentadas pelos coordenadores para a não realização desse curso na modalidade integrada por meio do Proeja, também é frágil. As argumentações utilizadas é que os professores das disciplinas específicas não gostam de trabalhar com o curso de agropecuária à noite. Esquece-se que trabalham em uma instituição pública e que sua existência se justifica e faz sentido a partir da oferta de cursos para atender a classe trabalhadora.

O grupo de jovens, na sua maioria necessita estudar no período noturno, pois concilia na prática cotidiana o tempo do trabalho e da escola. Portanto, esse argumento é a omissão do direito de formação profissional a quem de fato

precisa, o trabalhador. A negação desse direito torna a instituição vulnerável pois coloca em questionamento a sua função social.

A situação destacada acima apresenta como possível resultado, o alto índice de desistência dos alunos à proposta de ensino integrado do Proeja no IF Goiano; e que se agrava ainda mais quando comparado com a baixa procura. Essas dificuldades, entretanto, não estão apenas ligadas às características do programa, mas é própria da realidade vivenciada no ensino médio no Brasil. Historicamente marcado pela dualidade, essa modalidade de ensino ainda enfrenta crise de identidade, propedêutico *versus* profissionalizante.

O Proeja apresenta, nessa circunstância, como relevância, a formação omnilateral, sendo, portanto, a possibilidade de romper com essa dicotomia. Entretanto, precisa ser assumido de forma integral no âmbito das instituições e reconhecido como um direito negado às camadas populares. O papel da educação no contexto que se tem apresentado aos jovens e adultos trabalhadores é de propiciar a esses sujeitos uma visão integral da realidade. Fazer a aproximação entre os pressupostos da formação técnica com a formação geral, para que ambas não assumam caráter meramente técnico e reducionista no interior das relações produtivas, econômicas, políticas, sociais e culturais.

A educação escolar deve possibilitar aos jovens compreenderem a abrangência e a conjuntura atual do mundo do trabalho, analisando os condicionantes da crise do emprego. Ela é também a possibilidade de compreenderem o trabalho no sentido amplo, e não apenas na forma capitalista, conforme se evidenciou nos depoimentos, para possibilitar uma ruptura nas condições objetivas de vida em que se encontram, trabalhos precarizados e de privação do direito de trabalhar. Inclusive, deve ser entendido como condicionante do direito à vida cuja negação impõe conseqüências a esse mesmo direito de viver (FRIGOTTO, 2009).

Essa situação, entretanto, não é reconhecida pelos jovens, que reforçam a concepção de mérito individual e de equalização social por meio da educação. Reproduzem a perspectiva neoliberal que, sob o viés da teoria do capital humano, reforça a necessidade de escolarização para o trabalho e coloca o fator econômico como o grande responsável para o retorno e a permanência na escola. Assim, a concepção omnilateral de formação, centrada no trabalho como princípio

educativo não se efetivou. Além disso, os alunos concebem a idéia da formação distinta, geral e profissional.

De acordo com os entrevistados, a escola é espaço de criação e recriação das oportunidades. A procura por qualificação via educação escolar é expressa na possibilidade de inserção no mundo do trabalho e na melhoria das condições de empregabilidade por meio do acesso ao Ensino Superior e não pela educação profissional técnica de nível médio. A procura constitui tanto a satisfação das necessidades impostas pelo capital como o seu sentido, conforme destacam Bajoit e Franssen (1997): a partir do emprego, os jovens passam a se sentir inseridos na sociedade. Nesse contexto, é compreensível o retorno dos jovens pesquisados à escola, principalmente de quem concluiu o Ensino Médio.

O que se verificou na pesquisa foi uma inversão do valor atribuído à educação. Os jovens a idealizam como mecanismo de ascensão social individual. Ou seja, quanto mais escolarização maior a renda e, conseqüentemente, a posição social. Visualizam-na exclusivamente como instrumento de mobilidade social por meio do aumento da renda individual a partir do acesso aos melhores empregos e salários. Nesse sentido, ela é assumida a partir da perspectiva reducionista, com função meramente técnica à medida que a possibilidade de compreensão das contradições da realidade objetiva não se efetiva.

No imaginário dos jovens pesquisados, por meio da formação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio não atingirão o objetivo de conseguir um emprego e salário melhor, daí a perspectiva de acesso ao Ensino Superior como panacéia aos problemas enfrentados. O determinante, desse modo, passa a ser determinado, quando os jovens concebem a escolarização como mecanismo para o aumento dos rendimentos individuais. Também idealiza a educação como investimento futuro, pois os rendimentos financeiros que almejam auferir tornam-se o componente para a escolarização e esta, instrumento para o acesso aos postos de trabalho.

Tal situação, no entanto, pode ser relacionada à condição vivida pelos jovens no mundo do trabalho, vez que, são eles os que mais sofrem com o desemprego, dado que a idade e a escolarização têm sido elementos de exclusão nos postos de trabalho. Em geral, os jovens são obrigados a ir para a informalidade, desenvolvendo trabalhos em condições precárias e sem os direitos

trabalhistas garantidos. Esse é um aspecto que ajuda a compreender a representação do trabalho no imaginário juvenil.

As reflexões de Pais (2006) são bastante ilustrativas para entender os percursos feitos pelos jovens, pois demonstram como eles se situam em contextos que se caracterizam como labirintos, onde vão encontrando saídas e se contrapondo à cultura imposta pelo universo adulto. É a busca de si através de suas expressividades que vai possibilitando a formação das identidades juvenis. Desta forma o Proeja tem sido, para muitos deles, a possibilidade de romper com a situação labiríntica na qual se localizam.

Por meio dos depoimentos foi possível também verificar que a opção pelo programa não decorre de uma antecipação estratégica. Por conta disso, os objetivos a ele associados são diferentes. Estes vão desde a preparação para o vestibular, ascensão social, busca pelo emprego até a obtenção de diploma. O Proeja é, então, a expressão da oportunidade surgida e os objetivos em relação a ele se constituem nas escolhas que devem fazer frente à ocasião apresentada.

Os projetos, escolhas e decisões tomadas, para muitos deles, se efetivam nos momentos de realização do curso. A ausência de planejamento nas escolhas pode ser verificada nas trajetórias escolares marcadas por rupturas e continuidades, nos empregos precários que desenvolvem e no próprio anseio de ascensão social, tomando a escolarização como forma de atingir o trabalho idealizado, este, no entanto, reduzido a melhores salários.

A expectativa de melhorias nas condições de trabalho centraliza-se no aumento da remuneração. Os projetos de profissionalização não estão definidos. Os jovens demonstram dúvidas e incertezas com relação ao que pretendem fazer. No imaginário juvenil, a emergência do trabalho aparece na forma imediatista e não uma atividade idealizada e possível de realização pessoal e profissional. Nesse contexto, buscam áreas que acreditam não estarem saturadas, conforme destacou um dos entrevistados, dizendo que pretende fazer Química porque na cidade onde mora não há professor nessa área. Estaria, portanto, conforme destacou, com o seu emprego garantido.

Concebem, deste modo, que suas chances de inserção no espaço social por meio do emprego aumentam. Sem, no entanto compreender a lógica de estruturação do sistema capitalista na qual o mercado de trabalho se ancora. E

também as disputas no interior da sociedade por posição e distinção social. No entanto, o desejo que demonstram em continuar os estudos em nível superior, pode ser analisado como o reconhecimento que possuem da desvalorização dos seus diplomas no mercado simbólico (BOURDIEU, 2008).

Este aspecto, entretanto, precisa ser relativizado. Primeiro por que esses alunos estão situados numa realidade educacional onde essa modalidade de ensino está próxima. Ou seja, contraditoriamente à ampliação da educação profissional técnica de nível médio, o instituto tem centrado na expansão de cursos em nível superior. Esse aspecto é uma das características que podem ser consideradas à medida que os jovens acreditam que por estarem estudando na referida escola, isso aumenta as suas chances de continuidade nos estudos, no âmbito da graduação, na mesma Instituição. Desse modo o técnico profissionalizante de nível médio parece não fazer sentido a eles.

As perspectivas destacadas estão relacionadas, muitas vezes, ao futuro, porém sem uma antecipação estratégica construída. A educação superior é almejada como espaço possível para melhorar as probabilidades de alterar as condições vividas. Em outros casos, ele está associada à possibilidade de arrumar um emprego que considerem ser melhor, mas sem definir de forma muito clara o que gostariam de fazer em termos de trabalho e como a formação em nível superior os ajudaria nesse processo.

Essas constatações possibilitam inferir em qual lugar da sociedade os jovens alunos do Proeja de Urutaí se localizam em relação à sua condição e situação juvenil. As possibilidades de inserção que se abrem para eles estão ancoradas na individualização passiva, o que os força a formular os seus projetos em meio às dificuldades vivenciadas e às oportunidades surgidas no interior de suas trajetórias.

A maioria desses jovens considera o Proeja como a oportunidade que tiveram para estudar no instituto, mantendo aceso o desejo de continuar os estudos em nível de graduação no próprio IF Goiano, daí, conforme falado, a idealização nesse nível de ensino como solução às condições de empregabilidade vivenciadas. Assim, concebe o Proeja como trampolim para o Ensino Superior. Essa situação é a representação das estratégias por eles organizadas na busca por prestígio e autonomia na sociedade.

O Proeja constitui uma oportunidade para que muitos jovens oriundos das camadas populares possam estudar em uma escola que não alcançariam em termos do capital cultural que adquiriram ao longo da sua trajetória de vida. A desconsideração da condição social do aluno tem sido utilizada historicamente de forma escamoteada, como instrumento legítimo de exclusão escolar e social, embora a educação de qualidade seja garantida por lei, portanto, um direito de todos.

Quando os jovens alunos de camadas populares passam a fazer parte dessas instituições escolares, concebidas como de excelência, por atender um público diferenciado do ponto de vista do capital cultural adquirido, um tecido social conservador, que também já abordamos, tem inviabilizado a concretização desse direito, principalmente quando as práticas pedagógicas não consideram suas particularidades.

As situações descritas podem ser instrumentos que contribuem para o aumento do número de desistências. Assim, a proposta de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio no IF Goiano, precisa mudar a sua prática em relação aos processos formativos anteriormente realizados. Isso exige sintonia entre os processos envolvidos: compreensão da proposta, das peculiaridades do público atendido, assim como mudança de postura, concepções e práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, F. C. **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo. Cortez/ Ação educativa/ Fundação Friedrich Ebert, 2003.
- ABRAMO, H. LEÓN, O. FREITAS, M. V. (Orgs.). **Juventude e adolescência no Brasil: Referências Conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ALPIZAR, L. BERNAL, M. Construção Social da Juventude. In: **Jovens Feministas de São Paulo** – União de Mulheres de São Paulo. São Paulo: REDLAC, 2002.
- ALVES, N. **Juventudes e inserção profissional**. Lisboa: EDUI&DCE, 2008.
- ANDERSON, P. **Passagem da Antiguidade ao feudalismo**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- ANDRADE, C. C. **Juventude e trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo**. Brasília: Nota técnica 37, Ipea, 2008.
- ANDRADE, F. A. A formação do “cidadão-trabalhador”: educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 11 ed. Campinas, São Paulo: Cortez, 2006.
- AQUINO, L. M. C. Juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, J. A. AQUINO, L. M. C. (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2006.
- ARTEXES, S. C. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL. J. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BAJOIT, G. FRANSSSEN, A. O trabalho, busca de sentido. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 5/6, 1997, p. 76 – 95.

BERTRAN, Paulo. **Formação econômica de Goiás**. Goiânia: Oriente, 1978.

BONNEWITZ, P. O homo sociológico Bourdieusiano – um agente social. In: **Primeiras Lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis/ RJ: Editora Vozes, 2003, p. 75-91.

BORGES, Barsanufu Gomides. **O despertar dos dormentes**. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 1987.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____, P. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M. A. CATANI, A. (orgs). **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

_____, P. Os excluídos do interior. In: **A miséria do mundo**. 8. ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2011, pp. 481-504.

_____, Pierre. “Compreender”. In: **A miséria do mundo**. 8. ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2011, pp. 693-729.

BRANCO, P.P.M. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2005, p. 129-148.

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 com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 24 de junho de 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19 de setembro de 2009.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui 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. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19 de setembro de 2009.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

_____. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - Documento Base**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - Documento Base**. Brasília, 2009b.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Evolução do emprego formal, do período de 2003 a 2009, segundo a RAIS**. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/rais/2009/default.asp>. Acesso em 11 de janeiro de 2011.

_____. Ministério do Trabalho e Empregos. **Comportamento do emprego formal no período de novembro/2009 a novembro de 2010, segundo a CAGED**. Disponível em: http://www.mte.gov.br/caged_mensal/atual/default.asp. Acesso em 11 de janeiro de 2011.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 11 de maio de 2010.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Evolução do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil período 2004 – 2009. In: **Comunicado Ipea**, nº 70, 2010.

BRUNO, Lucia. Educação, qualificação e desenvolvimento. In: BRUNO, Lucia (Org). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.

CAMPOS, José de Oliveira. **Análise comparativa dos modelos curriculares de educação profissional agrícola: sistema escola-fazenda e formação por competência no Cefet Urutaí GO**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Jos%E9%20de%20Oliveira%20Campos.pdf>. Acesso em: 27 de dezembro de 2010.

CANEZIN GUIMARÃES, M. T. e QUEIROZ, E. M. de. As referências simbólicas de jovens estudantes de um colégio militar. In: **26ª Reunião Anual da Anped**. Poços de Caldas, 2003.

_____, M. T. e CHAVES, E. G. Seguintos juvenis em instituições educacionais de Goiânia: caracterização quantitativa. In: **Revista Educativa**. Goiânia, v.7, n. 2, p. 265-286, 2004.

_____, M. T. **Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação**. Goiânia: Editora da UCG, 2006.

_____, M. T. **Jovens, educação e campos simbólicos**. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

_____, M. T. (Org.). **Estudos sobre jovens e processos educativos na contemporaneidade**. Goiânia: Editora da UCG, 2008.

_____, M. T. DUARTE, A. J. Jovens da educação de jovens e adultos (EJA): a escola e o trabalho na mediação entre o presente e o futuro. In: **31º ANPED**. Caxambu – MG, 2008. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. CAXAMBU - MG: ANPED, 2008.

CANEZIN GUIMARÃES, M. T. C. ; NEPOMUCENO, M. A. **Apontamentos sobre a noção de conhecimento e o processo de investigação nas ciências humanas**. Educativa (UCG), v. v.12, p. 85-107, 2009.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos (EJA) e juventude: o desafio de compreender os sentidos as presença dos jovens na “escola da segunda chance”. In. Machado, Maria Margarida. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

CARDOSO, E. M. J. **Impasses na implantação do Proeja no Ceja e no Cepss na rede estadual em Goiânia: a distância entre o dito e o instituído**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Goiânia: 2010.

CARNEIRO, M. E. F. (*et al*). O ficar e o Creonte da produção flexível. In: **Fragmentos de Cultura**. Goiânia, v. 5, p. 385-404, 2005.

CASTEL, Robert. A nova questão social. In: **As metamorfoses da questão social: uma crônica dos salários**. Trad. De Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTRO, M. D. R.; VITORETTE, J. M. B. O Proeja no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação. In: **31º ANPED**. Caxambu: 2008. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. CAXAMBU - MG: ANPED, 2008.

CASSAB, M. A. T. Processo de subjetivação da juventude na contemporaneidade: uma ação política em tempos de não política. In: CANEZIN GUIMARÃES, M. T. SOUSA, S. M. G. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Goiânia: Editora da UFG; Cãnone Editorial, 2009.

CATANI, D. B. A educação como ela é. In: **Revista Educação Especial: biblioteca do professor**. Edição especial. s/d. p. 16-25.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores** (Rio de Janeiro 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CHAUL, Nars Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. 1. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2010.

_____, Nars Fayad. **A construção de Goiânia e a transferência da capital**. Goiânia: Editora da UFG, 1998.

COSTA, Silvio. O trabalho como elemento fundante da humanização. In: **Revista Estudos**. Goiânia, v. 22, n. 3/5 dez. 1996, p. 171-188.

DAYRELL, J. CORROCHANO, M. C. Juventudes, socialização e transição para a vida adulta. In: CANEZIN GUIMARÃES, M. T. SOUSA, S. M. G. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Goiânia: Editora da UFG; Cãnone Editorial, 2009.

ESTEVAM, Luís. **O tempo da transformação: estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás**. 2 ed. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. In: **Revista brasileira de Educação**. Vol. 14 nº. 40. Rio de Janeiro jan./abr. 2009. p. 01-30.

_____, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GARCIA, L. T. **A Política de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional em Goiás: Tranças Desencadeadas pelo Proeja**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2011.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONZALES, R. Política de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída. In: CASTRO, J. A. AQUINO, L. M. C. (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. Relatório de gestão do exercício de 2010. In: **Prestação de contas ordinária anual**, 2010.

ISLAS, J. A. P. Juventude: um conceito em disputa. In: CANEZIN GUIMARÃES, M. T. SOUSA, S. M. G. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Goiânia: Editora da UFG; Cãnone Editorial, 2009.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEÓN, O. D. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: CANEZIN GUIMARÃES, M. T. SOUSA, S. M. G. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Goiânia: Editora da UFG;

Cânone Editorial, 2009.

LOBO NETO, F. J. S. Organização do trabalho em profissões: traços em nossa história. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LUDKE, M. & ANDRÉ, E. D. A. “**Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso**”. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, PP. 11-24.

MACIEL, D. “Melhor impossível”: a nova etapa da hegemonia neoliberal sob o governo Lula. In: **Revista Universidade e Sociedade**. DF, ano XX, nº 46, junho de 2010, p. 120-133.

MACHADO, M. M. **A política de formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em Goiás na década de 1990**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

_____, M. M. RODRIGUES, M. E. Educação de jovens e adultos no Brasil: campanhas, movimentos, projetos, programas... qual o lugar da EJA nas políticas públicas? In: **REUNIÃO ANUAL DA SBPC**, 54., 2002, Goiânia. (Palestra).

_____, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

_____, M. M. (*et al*). O Proeja como desafio na política de educação voltada a jovens e adultos trabalhadores. In: MACHADO, M. M. OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção**. São Paulo: Xamã, 2010.

MACHADO, L. Ensino médio técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010 a.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 (Clássicos).

_____, K. O processo de trabalho ou o processo de produzir valores de uso. In: **O capital: Crítica da economia política**. 20. ed. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002., livro 1, v. 1, p. 211 – 219.

_____, K. Produção da mais-valia absoluta e da mais-valia relativa. In: **O capital: Crítica da economia política**. 17. ed. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001., livro 1, v. 2, p. 577 – 587.

MIRANDA, M. G. A pesquisa na prática profissional docente: limites e possibilidades. In: HELENA, F. S. ELY, G. S. E. (Orgs.). **Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação**. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

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

MOURA, H. D. Ensino médio e educação profissional. In: MOLL, J. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NEVES, L. M. W. Determinante das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 - p. 147-182.

_____, L. M. W. Por que dos planos nacionais de educação? In: NEVES, L. M. W. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 - p. 5-58.

NOGUEIRA, M. A. CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: Almeida, M. I. & Eugenio F. (Orgs.). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zarrar, 2006.

_____, Prefácio. In: CASTRO, J. A. AQUINO, L. M. C. (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília, Ipea, 2009.

OIT. **Tendências Globais de Emprego para a Juventude - 2010**. Disponível em: http://www.oit.org.br/topic/employment/news/news_184.php. Acesso em 23 de dezembro de 2010.

_____, **A OIT e o emprego de jovens - 2010a**. Disponível em: http://www.oit.org.br/prgatv/prg_esp/emp_form_jov.php. Acesso em 23 de dezembro de 2010.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividade e identidade juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M. EUGENIO, F. **Culturas juvenis: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 7-21.

PINO, I. A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In. Brzezinsk, I. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

POCHMANN, M. Desempregados no Brasil. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

QUEIROZ, E. M. O. Jovens trabalhadores e a escola noturno: relações de reciprocidade e antagonismo. In: CANEZIN GUIMARÃES, M. T. (Org.). **Estudos sobre jovens e processos educativos na contemporaneidade**. Goiânia: Editora da UCG, 2008.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RODRIGUES, J. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira de. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, S. V. Sete lições sobre o Proeja. In: MOLL, J. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

_____, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8. ed. Campinas São Paulo: Autores Associados, (coleção educação contemporânea), 2004.

Secretaria de Planejamento do Estado de Goiás – SEPLAN. **Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informação SEPIN**. Disponível em: <http://www.seplan.go.gov.br/sepim/>. Acesso em 20 de dezembro de 2010.

SILVA, S. S. **Educação de Jovens e Adultos: Implicações da Escolarização Básica e Tardia**. Dissertação (Mestrado) – Goiânia: Faculdade de Educação – UFG, 2005.

SIILVA, E. R. A. Andrade, C. C. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In: CASTRO, J. A. C. AQUINO, L. M. C. (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009.

SPÓSITO, M. P. Estudos sobre juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 5/6, 1997.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade**. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

VELHO, G. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, M. I. M. EUGENIO, F. (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 192-200.

ANEXOS

ANEXO 1 - Mapa da Região Sudeste de Goiás

ESTADO DE GOIÁS

Regiões de Planejamento

Região Sudeste Goiano (Estrada de Ferro)



Região Sudeste Goiano (Estrada de Ferro)

Total: 22 municípios

Anhanguera	Nova Aurora
Campo Alegre de Goiás	Orizona
Catalão	Ouvidor
Corumbaíba	Palmeiro
Cristianópolis	Pires do Rio
Cumari	Santa Cruz de Goiás
Davinópolis	São Miguel do Passa Quatro
Gameleira de Goiás	Silvânia
Goiandira	Três Ranchos
Ipameri	Urutai
Leopoldo de Bulhões	Vianópolis

Fonte: Seplan - GO

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Protocolo de questionário aplicados a alunos (as) dos Cursos de Informática e Alimentos – Proeja 2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC GOIÁS

Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Mestrando: Claitonei de Siqueira Santos

Questionário aplicado aos alunos (as) dos Cursos técnicos em Informática e Alimentos - Proeja no Instituto Federal Goiano, *campos* Urutaí 2010.

Este questionário foi elaborado com o objetivo de obter informações a respeito da realidade sócio-cultural dos alunos do proeja no IF Goiano Campus Urutaí - GO. Responda-o com sinceridade. Para responder, marque com um X.

Turno de estudo: _____ Turma: _____: Data: _____

1- Sexo:

masculino feminino

2- Idade:

17/18 anos mais de 30 anos
 19/20 anos
 21/22 anos
 23/24 anos
 25/30 anos

3 - Territorialidade

5.1- Onde você nasceu? _____

5.2 - Em que estado? _____

• Questões 5.3: para quem veio de outro lugar para a cidade onde mora:

5.4 - Por que veio para a cidade onde mora?

para estudar para tratamento de saúde
 para trabalhar motivos familiares
 outros _____

4 - Família

4.1- Estado civil:

solteiro divorciado
 casado separado
 união estável viúvo

4.2 - Tem filhos?

sim não Quantos? _____

5 – Aspectos sócio-econômicos do(a) jovem e da família

5.1 - Você trabalha? sim não

5.2 - Quantas vezes já esteve desempregado?

1 vez 2 vezes 3 vezes 4 vezes mais de 4 vezes

5.3 - Qual o maior período que já ficou desempregado?

de 1 a 3 meses de 6 a 9 meses de 12 a 15 meses

de 3 a 6 meses de 9 a 12 meses mais de 15 meses

5.4 - Se você trabalha ou já trabalhou, com quantos anos começou a trabalhar?

antes dos 14 anos dos 14 aos 18 anos acima dos 18 anos

• **Questões de 5.5 a 5.9: só para os que trabalham**

5.5 - Que tipo de trabalho remunerado você faz hoje? _____

5.6 - Onde (Indústria, supermercado, lojas, fazenda, chácara, feira, escola pública, etc.)?

5.7 - Quantas horas por dia você trabalha fora de casa?

quatro horas seis horas oito horas nove horas ou mais

5.8 - Seu trabalho é:

eventual (bico)

com vínculo empregatício (carteira assinada)

sem vínculo empregatício (não tem carteira assinada)

5.9 - Aproximadamente, quanto você ganha por mês?

nada

de R\$ 100,00 a um salário mínimo

um salário mínimo e meio

dois salários mínimo

dois salários mínimo e meio

três salários mínimo

três salários mínimo e meio

mais de quatro salários mínimo

• **Questões 5.10 a 5.12: para os que não trabalham**

5.10 - Se não trabalha, já trabalhou? sim não

7.11 - Que tipo de trabalho você fazia? _____

7.12 - Há quanto tempo está sem trabalho?

até 6 meses de um a dois anos

de 6 meses a um ano mais de dois anos

5.13 - Qual a maior dificuldade para se conseguir trabalho hoje? (enumere três 1, 2, 3 em ordem de importância)

Baixa formação educacional Ausência de profissão

Poucas vagas de emprego Falta de qualificação profissional

Ausência de experiência Exigência do mercado

Concorrência Outros _____

5.14 - Quantas pessoas trabalham na sua casa?

uma pessoa três pessoas mais de quatro pessoas

duas pessoas quatro pessoas

5.15 - Que tipo de ajuda financeira você e/ou sua família recebe do governo?

nenhuma

bolsa família

Projovem

Agente jovem

bolsa universitária

- () renda cidadã
 () vale gás
 () outra _____

5.16 - Qual a sua participação na vida econômica da família?

- () nenhuma
 () é responsável pelo próprio sustento
 () parcial, contribui para o sustento da família
 () total, é responsável pelo sustento da família

5.17 - Qual o nível de instrução do seu pai?

- () sem escolaridade
 () ensino fundamental incompleto
 () ensino fundamental completo
 () ensino médio completo
 () superior completo
 () pós-graduação

5.18 - Qual o nível de instrução da sua mãe?

- () sem escolaridade
 () ensino fundamental incompleto
 () ensino fundamental completo
 () ensino médio completo
 () superior completo
 () pós-graduação

5.19 - Qual é a atividade profissional do seu pai? _____

5.20 - Qual é a atividade profissional de sua mãe? _____

6 - Aspectos educacionais

Para todos responderem:

6.1- Qual curso você faz? () Técnico em informática () Técnico em alimentos

6.2- Você gosta do curso que está fazendo? () Sim () Não () Regular (mais ou menos)
 Por que? _____

6.3 - Por que você escolheu o PROEJA? (Enumere por ordem de importância 1, 2, 3)

- () o ensino é bom () pela influência dos amigos
 () vontade própria () pela influência da família
 () preparar para trabalhar () falta de opção () outros _____

6.4 - Você possui Ensino Médio () Sim () Não

6.5 - Para os que tem Ensino Médio (enumere em ordem de importância: 1, 2, 3)

Que motivos o levou a fazer o curso profissionalizante integrado ao ensino Médio do Proeja?

- () Aprender uma profissão () Continuar os estudos e se preparar para o vestibular
 () Aumentar seus conhecimentos () Preparar para o mercado de trabalho
 () Melhorar o salário () Outros _____

6.6 - Antes de iniciar o curso atual, quanto tempo (anos) você ficou sem frequentar a escola?

- () nenhum () até 6 meses () de seis meses a um ano () de um a dois anos
 () mais de dois anos () 3 a 4 anos () mais de 4 anos

6.7 - Quais os principais motivos que te levaram a parar de estudar? _____

6.8 - Quais os principais motivos que te levaram a voltar a estudar? _____

6.9 - Você vem todos os dias à escola?

() sim () não

Porquê? _____

6.10 - Você frequenta a biblioteca da escola? () Sim () Não

6.11 - Para que e com que frequência? _____

7. Informações do curso e expectativa profissional

7.1 - Assinale três motivos que o levaram a optar por esta escola, numerando-os em ordem de prioridade (1, 2, 3):

- () pela estrutura da escola e qualidade no ensino
- () por preparar para o mercado de trabalho através da formação profissional
- () por oferecer Ensino Médio integrado ao profissionalizante
- () pela qualidade dos cursos oferecidos pela instituição através do Proeja
- () pelo apoio oferecido (assistência ao estudante/bolsa em dinheiro/estágio)
- () pela possibilidade de continuar na escola fazendo outros cursos, inclusive o superior
- () outros _____

7.2 - Assinale até três motivos que o levaram a escolher/permanecer no seu curso, numerando-os em ordem de prioridade (1, 2, 3):

- () atender as suas expectativas de realização pessoal
- () possibilidade de ingressar no mercado de trabalho a partir de um curso profissionalizante
- () falta de opção de outros cursos
- () influência de amigos e/ou familiares
- () complementar a formação profissional
- () outros _____

7.3 - O que você espera ao cursar o Ensino Médio profissionalizante do Proeja? Assinale as duas mais importantes:

- () preparar para o vestibular
- () conseguir um emprego
- () ter uma profissão através de formação profissional
- () obtenção de um certificado
- () outros _____

7.4 - O que você pretende fazer logo após concluir o Ensino Médio profissionalizante? (assinale apenas uma)

- () trabalhar
- () continuar estudando
- () trabalhar e continuar estudando

Se continuar estudando qual curso superior pretende fazer? _____

Por que? _____

7.5 - Qual seu principal objetivo ao fazer um curso de nível médio profissionalizante através do Proeja no Instituto Federal Goiano campus Urutaí? _____

7.6 - Em sua opinião, existem diferenças entre estudar nesta escola através de um curso profissionalizante do Proeja e outras escolas que você já estudou? _____

7.7 - O que você melhoraria na escola e/ou no curso que você faz? _____

8. Ser Jovem

8.1 - Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais? (marque apenas uma alternativa)

- () jornal escrito () jornal falado (TV)
- () jornal falado (rádio) () revistas (Veja, Isto é, etc.)
- () conversando com pessoas () pelos professores, na sala de aula
- () não tem se mantido informado

8.2 - O que você faz nas horas vagas (enumere cinco em ordem de importância 1, 2, 3,4, 5):

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> visita a amigos/familiares | <input type="checkbox"/> encontros religiosos |
| <input type="checkbox"/> barzinho | <input type="checkbox"/> conversa com os amigos |
| <input type="checkbox"/> lanchonetes | <input type="checkbox"/> futebol |
| <input type="checkbox"/> danceteria | <input type="checkbox"/> televisão |
| <input type="checkbox"/> vídeo games | <input type="checkbox"/> passeios na praça da cidade |
| <input type="checkbox"/> computador | <input type="checkbox"/> dormir |
| <input type="checkbox"/> viagens nos finais de semana (chácaras, cidades próximas, etc.) | |
| <input type="checkbox"/> outros locais ou outras atividades. Quais? _____ | |
| <input type="checkbox"/> não pratico nenhum lazer | |

8.3 - Em que local você utiliza o computador?

- Na escola Em casa Na Lan House Outros _____

8.4 - Como você aprendeu a utilizar os recursos do computador:

- | | |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> em casa | <input type="checkbox"/> amigos |
| <input type="checkbox"/> curso de formação | <input type="checkbox"/> no trabalho |

Autorizo a utilização dos dados aqui fornecidos, apenas para fins de realização da primeira etapa da pesquisa acima descrita na apresentação deste questionário.

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE 2

Protocolo de entrevista aprofundada aplicada aos alunos(as) dos Cursos técnico em Informática e Alimentos – Proeja 2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC GOIÁS

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Mestrando: Claitonei de Siqueira Santos

Entrevista aprofundada aplicada aos alunos(as) dos Cursos técnicos em Informática e Alimentos-Proeja no Instituto Federal Goiano, campos Urutai 2010

I – IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: ___/___/_____ SEXO: _____

Essa pesquisa pretende conhecer alguns aspectos da realidade dos jovens matriculados nos Cursos Técnicos de Informática e Alimentação – PROEJA.

Escola

1. Você possui ensino médio? Que motivos o levaram a fazer um Curso profissionalizante de nível médio através do PROEJA? Alguém te ajudou a escolher? Seus pais, familiares ou amigos influenciaram na escolha?
2. A escola, de alguma forma, ajudou na sua escolha ou decisão em fazer o curso profissionalizante de nível médio no PROEJA? O quê, em sua opinião, diferencia esta escola das outras?
3. Parou de estudar alguma vez? Por quê? Da última vez, quanto tempo ficou fora e por que motivo voltou a estudar?
4. Que você acha que esta escola te oferece?
5. Encontrou o que esperava quando veio para cá?
6. Que você espera em relação aos estudos?
7. Qual a matéria do curso você mais gosta ou gostou? Por quê?
8. Você tem ou teve dificuldades com alguma disciplina do Curso? Qual (ais)? Por quê?
9. Dedicar-se ao estudo fora da sala de aula?
10. Como você se relaciona com os colegas, professores, coordenadores e diretores?
11. Na sua visão, por que foi implantado o Curso Técnico em Informática e o Curso Técnico em Alimentação – PROEJA no Instituto em Urutai?

12. O que você acha do incentivo do governo através de bolsa para os alunos do PROEJA?
13. Você acredita que essa bolsa ajuda de alguma forma, os alunos do Proeja? Por que os outros alunos não recebem esse tipo de incentivo? (observar se eles se vêem na condição de inferioridade)
14. Qual sua avaliação sobre o curso – PROEJA que está fazendo?
15. Em sua opinião, por que alguns colegas desistiram do Curso?
16. Qual é a sua sugestão para a melhoria nos próximos Cursos PROEJA no Instituto?
17. O que você tem aprendido aqui na escola tem ajudado na sua relação com seus grupos de amigo, na sua igreja, na sua comunidade ou no trabalho?
18. Um curso dessa natureza é importante para você, para a escola e a comunidade de um modo geral? Por quê? Você vê indiferença com o PROEJA dentro do instituto?

Família

1. Como é sua família? Quantas pessoas são? Todos moram juntos? (Investigar relação dos pais)
2. Vocês vieram de outra cidade? Qual? Porque vieram para cá? Ou você veio sozinho(a)?
3. Seus pais trabalham? Em que eles trabalham? Eles estudaram também? O que fizeram? Seus irmãos, o que fazem? Estudaram o que? Idade dos irmãos? Trabalham? Em que?
4. Quem sustenta a família?
5. Fale do seu relacionamento com sua família, com os pais, irmãos, ou outras pessoas que façam parte de sua vida?
6. Sua família é importante na sua vida? Por quê? Como?
7. Você acha que sua família espera alguma coisa de você?
8. Você tem religião? Pratica esta religião? Faz tempo?
9. A religião ajuda você? Como ajuda? (se não ele, a família?).
10. Todos da sua família praticam essa religião? (investigar conflito religioso)

Solteiros que moram sozinhos:

1. Por que motivo você mora sozinho? Há quanto tempo?
2. Como você se sente morando sozinho?
3. E quanto à sua família? Onde moram? Mantém vínculos? Contribuem para o seu sustento? Ou você os auxilia no sustento?

Ser jovem

1. O que é ser jovem para você?
2. Você é jovem? Por quê?
3. Como você percebe os jovens de hoje?
4. Você se identifica com esse jovem de hoje? Por quê?

5. Das coisas que você faz, do que você mais gosta? Por quê?
6. O que menos gosta de fazer? Por quê?
7. O que você gostaria de fazer e não consegue ou não pode fazer?
8. Por que você não faz estas coisas?
9. Como você ganha o seu dinheiro?
10. Em que você gasta o seu dinheiro? (com você)
11. Tem namorado ou namorada? (tempo, importância, quanto tempo dedica...)
12. Onde os jovens da sua idade e que moram na região costumam ir? (noite/dia/finais de semana)
13. Quais medos você tem?
14. Como você se sente como jovem?
15. Você tem planos para o futuro? Quais?
16. Que coisas boas acontecem na sociedade hoje?
17. Quais saídas você vê para o jovem nos dias de hoje?

Trabalho

1. Você trabalha? É remunerado? Acha que recebe de acordo com o que produz?
2. Onde trabalha? O que faz? Sua carga horária? Como vai para seu trabalho? Quanto tempo gasta?
3. Tem carteira assinada? Se não tem, por quê?
4. Onde você aprendeu a fazer o seu trabalho?
5. O que você tem aprendido aqui na escola tem ajudado na sua relação com seu trabalho?
6. Como você concilia trabalho e estudos?
7. O seu trabalho exige escolaridade e/ou conhecimentos relacionados às novas tecnologias?
8. Você já teve ou tem treinamento no trabalho?
9. Você teve que passar por testes para este emprego? Como foi?
10. Desde que idade começou trabalhar? Por quê? Onde começou a trabalhar?
11. O que você pensa de ser jovem e já ser trabalhador?
12. Hoje você já sabe fazer o que em matéria de trabalho? O que já aprendeu?
13. Você está satisfeito com seu trabalho? Por quê?
14. Qual o sentido do trabalho para você? O que você acha do trabalho na sua vida?Pense assim: para que ele serve? Para minha família, para mim, para ganhar dinheiro, para aprender, para crescer?
15. O que sua família diz do seu trabalho?
16. Que relação você consegue ver entre a escola e o trabalho?

17. Já participou de algum programa de preparo para o trabalho? Ex: Agente Jovem, Pró-jovem?
18. O que você espera para seu futuro profissional?
19. Você acha que o curso que você escolheu vai ajudá-lo no trabalho?
20. Os conteúdos estudados possibilitam a discussão das questões mais atuais da sociedade, no que diz respeito às mudanças no mundo do trabalho?
21. Qual seu principal objetivo ao fazer um curso profissionalizante de nível médio através do PROEJA?

Para os que não trabalham:

1. Você não trabalha por quê?
2. Tem vontade de trabalhar?
3. Já trabalhou alguma vez?
4. Se já trabalhou, porque não está trabalhando no momento?
5. Há quanto tempo está sem trabalhar?
6. Quem te sustenta?
7. Que seus pais pensam sobre o fato de você não trabalhar?
8. Que você sente pelo fato de não trabalhar?
9. Têm planos em relação ao trabalho?
10. Em sua opinião quais são as grandes dificuldades para se conseguir emprego hoje?
(fazer a pergunta para todos os entrevistados)

APÊNDICE 3

Protocolo de entrevista aprofundada aplicada aos coordenadores(as) do Proeja em Urutaí 2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC GOIÁS

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Mestrando: Claitonei de Siqueira Santos

Entrevista aprofundada aplicada aos coordenadores (as) do Proeja em Urutaí 2010

I – IDENTIFICAÇÃO

NOME:

1. Em âmbito geral, na sua visão, por que foi implantado o Proeja?
2. Em sua opinião o que fornece identidade ao programa?
3. Com qual prática de ensino a experiência do Proeja se identifica (EJA ou EP)? Em que aspectos?
4. Como se deu a implantação do Proeja no IF Goiano, campus de Urutaí?
5. Por que foi implantado o Proeja no campus de Urutaí e quais os critérios adotados?
6. Em que condições a proposta se estruturou no instituto?
7. Como se deu sua participação nesse processo?
8. Qual a sua opinião sobre o programa no Instituto?
9. Quem foi chamado a participar da elaboração do plano de curso? Quais critérios foram utilizados para escolha dos participantes?
10. Em sua opinião quais as dificuldades enfrentadas para implantação do programa no âmbito do campus de Urutaí?
11. Ocorreu a formação continuada de Professores para trabalhar com o Proeja?
12. Com qual grau de autonomia político-administrativa a ação pública foi desenhada e operacionalizada?
13. Em sua opinião, as concepções de currículos expresso no documento do MEC estão se instituindo?

14. Na sua visão, por que foi implantado o curso técnico em informática e depois o técnico em alimentos?
15. Qual foi o critério de escolha dos alunos para o curso de técnico em informática?
16. O índice de evasão ou desistência é alto ou baixo? Por que?