



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



JEAN CARLOS ALMEIDA CORDOVAL

PROJOVEM URBANO: INSTRUMENTOS DIDÁTICOS EM ANÁLISE (2008-2018)

Campo Grande/MS
2020

PROJOVEM URBANO: INSTRUMENTOS DIDÁTICOS EM ANÁLISE (2008-2018)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Organização do Trabalho Didático

Orientadora: Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti

C827p Cordoval, Jean Carlos Almeida

Projovem Urbano : instrumentos didáticos em análise (2008 – 2018)/ Jean Carlos Almeida Cordoval. – Campo Grande, MS: UEMS, 2020.
155f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação –
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.
Orientadora: Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti.

1. Educação de jovens e adultos 2. Projovem Urbano 3.
Trabalho didático 4. Manual didático I. Lancillotti, Samira Saad
Pulchério II. Título

CDD 23. ed. - 374

JEAN CARLOS ALMEIDA CORDOVAL

PROJOVEM URBANO: INSTRUMENTOS DIDÁTICOS EM ANÁLISE (2008-2018)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação. Área de concentração: Organização do Trabalho Didático.

Aprovado em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti (presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno (Titular interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Silva Helena Andrade de Brito (Titular externo)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Iara Augusta da Silva (Suplente interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Maria Angélica Cardoso (Suplente externo)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Dedico este trabalho à minha família: minha esposa e aos meus filhos, o amor de vocês é o que me move. Obrigado pela compreensão e incentivo durante essa jornada na qual não pude dedicar-lhes a devida atenção.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero registrar minha gratidão à minha orientadora Professora Doutora Samira Saad Pulchério Lancillotti pelas enriquecedoras contribuições à realização da pesquisa e pela condução desse trabalho com excelente envergadura profissional e disponibilidade para dirimir os meus questionamentos. É um privilégio tê-la como orientadora!

Quero agradecer às professoras doutoras Carla Villamaina Centeno e Silva Helena Andrade Brito pelas preciosas contribuições e provocações indispensáveis à melhoria da pesquisa. Honram-me por fazerem parte da minha banca examinadora!

Aos meus queridos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por contribuírem significativamente com a ampliação dos horizontes da pesquisa, em especial, à Professora Doutora Iara Augusta da Silva pelas palavras de apoio e incentivo.

Aos professores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, pelo companheirismo e parceria nesse percurso, sobretudo, pela troca de experiências imprescindíveis para a delimitação do foco da pesquisa.

À minha família, pela força e amor incondicional. Meus pais que sempre me incentivaram a prosseguir com os estudos, assim como pelo exemplo de luta e determinação. Meus irmãos que de alguma forma contribuíram para que eu pudesse seguir em frente com a minha trajetória acadêmica. Minha amada esposa e aos meus queridos filhos por compreenderem a minha ausência em diferentes momentos dedicados ao estudo, sem o apoio e o incentivo de vocês não seria possível tornar momentos difíceis em mais brandos.

E, finalmente, aos professores que encontrei em minha jornada escolar, por me incentivarem e me inspirarem com seus valiosos exemplos de dedicação e profissionalismo no exercício da docência.

CORDOVAL, Jean Carlos Almeida. **Projovem Urbano**: Instrumentos didáticos em análise (2008-2018). 155 f. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2020.

RESUMO

O presente estudo tem por objeto a análise dos manuais didáticos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, com foco nos conteúdos de Ciências Humanas/Eixo estruturante Juventude e Trabalho, tendo em perspectiva o papel que cumprem na relação educativa. Pretendeu-se explicitar que a proposta do Programa supramencionado é parte integrante das políticas de governo, de caráter transitório e precário, que marcam a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Tem-se como objetivo geral apreender a função dos manuais didáticos utilizados no Projovem Urbano na relação educativa e analisar como se expressa a compreensão do trabalho nos referidos instrumentos de trabalho. Como objetivos específicos: elencar e analisar a produção acadêmica sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano; abordar a trajetória histórica da EJA no Brasil; descrever e analisar o Projeto Pedagógico Integrado do Programa Projovem Urbano na perspectiva da organização do trabalho didático; e analisar os manuais didáticos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, com foco nos conteúdos de Ciências Humanas/Eixo estruturante *Juventude e Trabalho*, tendo em perspectiva o papel que cumprem na relação educativa. As fontes da pesquisa são produções bibliográficas e documentais, que analisam a Educação de Jovens e Adultos no âmbito nacional, bem como o Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano. Também são tomadas para estudo as obras que se assentam na teorização marxiana e marxista acerca da categoria trabalho. A categoria central para análise é a organização do trabalho didático concebida por Gilberto Luiz Alves. Verificou-se que o manual didático utilizado no Projovem Urbano tem cumprido com a sua função de transmitir informações de forma fragmentada, imediatista e guiada pelo senso comum e não pelo conhecimento científico que propicie ao estudante desvelar os movimentos decorrentes das contradições do capitalismo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Projovem Urbano. Trabalho Didático. Manual Didático.

CORDOVAL, Jean Carlos Almeida. **Projovem Urbano**: Instrumentos didáticos em análise (2008-2018). 155 f. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2020.

ABSTRACT

The objective of the present study is to analyse the didactic manuals of the National Youth Inclusion Program - Projovem Urbano, focusing on the contents of Human Sciences / Structuring axis Youth and Work, having in perspective the role they fulfill in the educational relationship. It is intended to make explicit that the proposal of the aforementioned Program is an integral part of government policies, of a transitory and precarious character, which mark the historical trajectory of Youth and Adult Education in Brazil. The general objective of this research is to apprehend the function of the didactic manuals used in Projovem Urbano in the educational relationship, to analyze how the understanding of work is expressed in the referred work instruments. The specific objectives: to list and analyze the academic production on the National Youth Inclusion Program - Projovem Urbano; to address the historical trajectory of EJA in Brazil; to describe and analyze the Integrated Pedagogical Project of the Projovem Urbano Program from the perspective of the organization of didactic work; and to analyze the didactic manuals of the National Youth Inclusion Program - Projovem Urbano, focusing on the contents of Human Sciences / Structuring axis Youth and Work, having in perspective the role they fulfill in the educational relationship. The sources of the research are bibliographic and documentary productions, which analyze the Education of Youth and Adults at the national level, as well as the Integrated Educational Project of Projovem Urbano. Works that are based on marxian and marxist theorization about the category of work are also taken for study. The central category for analysis is the organization of the didactic work conceived by Gilberto Luiz Alves. It was verified that the didactic manual used in Projovem Urbano has fulfilled its function of transmitting information in a fragmented, immediate and guided by common sense and not by scientific knowledge that allows the student to reveal the movements resulting from the contradictions of capitalism.

Keywords: Youth and Adult Education. Projovem Urbano. Didactic Work. Didactic Manual.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Termos pesquisados e plataformas digitais utilizadas para o levantamento das produções.....	24
Quadro 2	Dissertações e teses selecionadas para análise.....	25
Quadro 3	Comparativo da Carga horária do Projovem Original e Projovem Urbano.....	99
Quadro 4	Matriz Curricular do Projovem Urbano.....	100
Quadro 5	Relação entre turmas, núcleos e polos.....	105
Quadro 6	Carga horária Semanal.....	107
Quadro 7	Principais alterações ocorridas no Projovem Urbano no período que compreende aos anos de 2005 a 2012.....	108
Quadro 8	Subtemas resultantes do desdobramento dos Temas Integradores – UF III.....	113
Quadro 9	Detalhamento do currículo - Unidade Formativa III	119
Quadro 10	Demonstrativo geral dos tópicos selecionados a partir do eixo estruturante correspondente a Unidade Formativa III e seus objetivos almejados.....	121
Quadro 11	Organização da Proposta de Intervenção.....	150

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1	Quantitativo das produções acadêmicas levantadas para revisão de literatura.....	25
Tabela 2	Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2008-2018.....	111
Gráfico 1	Histórico da taxa de desocupação entre jovens de 18 a 24 anos.....	103

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABC	Cruzada de Ação Básica Cristã
ABE	Associação Brasileira de Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Centros de Estudos Supletivos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha de Educação Rural
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FTE	Formação Técnica Específica
FTG	Formação Técnica Geral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PJU	Projovem Urbano
PLA	Plano de Ação Comunitária
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
POP	Projeto de Orientação Profissional
PPI	Projeto Pedagógico Integrado

PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
REE/MS	Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SMA	Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa
TCU	Tribunal de Contas da União
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UF	Unidade Formativa
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJovem URBANO - NA PRODUÇÃO ACADÊMICA	24
1.1 Produções acadêmicas selecionadas no período de 2007 a 2011	27
1.2 Sínteses dos trabalhos levantados no período de 2014 a 2017	38
2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	54
2.1 Contextualização da trajetória histórica da EJA no Brasil: dos jesuítas à Constituição Republicana	56
2.2 Da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos	60
2.3 Do Mobral aos atuais Programas Federais da Educação de Jovens e Adultos	69
2.4 Algumas considerações sobre as perspectivas e desafios do trabalho docente na EJA	81
3 O PROGRAMA PROJovem URBANO NA PERSPECTIVA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO	84
3.1 As prerrogativas do capital nas primeiras etapas de implantação do Projovem	86
3.2 Organização do Trabalho Didático no Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano: as vicissitudes de um ciclo vicioso	97
4 MANUAIS DIDÁTICOS DO PROGRAMA PROJovem URBANO - CIÊNCIAS HUMANAS/EIXO ESTRUTURANTE JUVENTUDE E TRABALHO	112
4.1 A Organização do Trabalho Didático a partir das considerações sobre o processo de ensino e de aprendizagem na área de formação Ciências Humanas/Eixo Estruturante Juventude e Trabalho	115
4.2 Análise do Manual do Educador e Guia de Estudo – Unidade Formativa III	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE A – Proposta de Intervenção	149

INTRODUÇÃO

Este estudo busca descrever e analisar criticamente os manuais didáticos do Projovem Urbano que se apresenta como modalidade do Programa de inclusão de Jovens – Projovem, operacionalizado pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em conjunto com o Ministério da Educação. O Programa se apresenta como uma das iniciativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil - EJA, sobretudo, com o objetivo de elevar a escolaridade de jovens de 15 a 29 anos, visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão da etapa do Ensino Fundamental, da oferta de Qualificação Profissional e do desenvolvimento de experiências de Participação Cidadã (BRASIL, 2012, p. 15). A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa emana das experiências adquiridas, enquanto profissional docente atuante na Educação de Jovens e Adultos e do acompanhamento de Programas e Projetos destinados ao público que demanda esta modalidade de ensino, na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

As reflexões advindas da vivência profissional, trouxeram-nos algumas inquietações acerca das propostas pedagógicas implementadas na EJA¹, em especial, como essas propostas concebidas como inovadoras estão sendo traduzidas nos instrumentos de mediação. Assim, nossa opção em escolher os manuais didáticos do Projovem Urbano como objeto de análise, se deve ao fato de ser um programa do governo federal, já instituído há pouco mais de uma década e que se pretende inovador, cuja análise serve de parâmetro para compreender as mais recentes propostas educacionais para jovens e adultos no Brasil.

Para o estabelecimento da análise do objeto, tomou-se como fonte de consulta estudos sobre a EJA, sobre a categoria organização do trabalho didático, além de trabalhos que procuram refletir acerca da relação estabelecida entre trabalho e educação frente ao modelo de organização social capitalista que caminha na contramão da via emancipatória, sobretudo, com práticas aligeiradas de ensino e de falsa autonomia nos processos educativos, muito frequentes nos projetos e programas educacionais implementados pelo Estado, quando se trata da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

¹ Cumpre ressaltar que o Programa de Inclusão de Jovens – Projovem é indissociável da Educação de Jovens e Adultos, apesar de sua proposta pedagógica ter sido apresentada, no campo das políticas públicas destinadas aos jovens e adultos, como inovadora. De acordo com o Parecer nº 18/2008, do Conselho Nacional de Educação, o Programa “[...] integra a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, tomando o trabalho como princípio educativo. Essa inclusão social se dará pela elevação dos níveis de escolaridade desses jovens, pela sua qualificação inicial para o trabalho e pela sua participação cidadã que busca incluí-los, social e culturalmente, como cidadãos atuantes”. (BRASIL, 2008, p.4).

A análise do objeto toma por referência a categoria teórica organização do trabalho didático concebida por Gilberto Luiz Alves, a fim de compreender a produção do trabalho didático, formulada com base nos estudos marxianos e marxistas sobre o trabalho, a partir do fazer pedagógico e do conhecimento proposto no manual didático adotado pelo Projovem Urbano, com foco nos conteúdos de Ciências Humanas/Eixo estruturante *Juventude e Trabalho*. Ainda com base nesses pressupostos teóricos, pretende-se compreender o limiar da utilização do instrumento didático levando em conta o papel que cumprem na relação educativa.

Ademais, justifica-se esta pesquisa, também, pelo propósito de investigar as práticas de escolarização integradas à qualificação profissional e destinadas aos jovens trabalhadores, tais como apresentadas na proposta pedagógica do Projovem Urbano, a fim de apreender as vicissitudes nas políticas implantadas na EJA e os impactos que as mesmas impuseram sobre a produção do trabalho didático na contemporaneidade.

Entrementes, cabe salientar que embora este estudo não se debruce com maior fôlego sobre a análise das políticas públicas, faz-se necessário remeter-se a esse movimento universal do trabalho para compreender a amplitude do contexto em que essas políticas educacionais estão sendo formuladas e conduzidas pelo Estado. Assim, utilizando-se dessa investigação como pano de fundo para compreender o objeto de análise, que exigirá maior adensamento teórico nas discussões, pretende-se delimitar a pesquisa nos instrumentos de mediação do Programa e como estão traduzindo esse movimento universal do trabalho na atualidade com as imposições do capital.

Outrossim, compete frisar que pensar no público que demanda a EJA é perceber essa modalidade de ensino na multiplicidade de circunstâncias e na dinâmica social contemporânea em que essa diversidade se estabelece, pois se considera que os estudantes que buscam os cursos da EJA procuram mais que informações prontas para serem transmitidas, querem se sentir sujeitos ativos na sociedade em que estão inseridos. (SILVA *et al.*, 2014, p. 53).

Dessa maneira, compreende-se que tanto a oferta quanto a operacionalização dessa modalidade de ensino devam priorizar oportunidades educacionais apropriadas aos estudantes e compatíveis com a sua necessidade, por meio de uma proposta pedagógica emancipadora que favoreça a articulação e integração entre a educação e o trabalho, contrapondo-se à perspectiva pragmática de formação, com vistas ao mercado. De acordo com Ventura:

Em geral, tem-se em mente apenas a mercadoria, que é a forma pela qual o trabalho manifesta-se na sociedade capitalista. Em decorrência, vê-se que geralmente, quando o trabalho e EJA aproximam-se numa proposta curricular, tem ocorrido uma

aproximação que incorpora de forma naturalizada a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista e que não apresenta uma dimensão crítica na abordagem do trabalho e na formação do trabalhador. Como consequência, limita-se o debate à formação profissional básica e geração de renda, ambas mantidas no âmbito da ordem social vigente. Perspectivas que, portanto, naturalizam na organização da educação as formas assumidas pela divisão social do trabalho. Dessa forma, a relação entre Trabalho e Educação, na Educação de Jovens e Adultos, vem sendo abordada em grande parte das experiências ao longo de sua trajetória histórica, tomando predominantemente a sua forma atual, ou seja, a forma de trabalho alienado. (2012, p. 77).

É importante sublinhar que o trabalho é a categoria fundante do ser social, tornando-se uma condição básica para a vida humana. Logo, com o trabalho o homem exerce influência sobre a natureza de maneira intencional e planejada, criando os meios necessários na busca de manutenção da sua vida, diferenciando-se dos animais pela sua capacidade de agir de modo consciente e voluntário, com base num plano predeterminado. (LANCILOTTI, 2008, p. 33). Contudo, sob a égide do capital o processo trabalho modifica a forma concreta de manutenção da vida e a força de trabalho se torna uma mercadoria de troca. Desse modo, sob o auspício da sociedade capitalista o trabalho se transforma em um meio de subsistência, ao contrário do que se pretende como uma necessidade fundamental de realização humana.

Com a introdução da maquinaria no capitalismo as produções, que antes dependiam do trabalho exclusivamente manual, impuseram sobre os atos de planejar e executar novas exigências comportamentais e intelectuais. Tem-se, então, o *trabalho simples* que exige pouco preparo do trabalhador e, por outro lado, o *trabalho complexo* que demanda força de trabalho formada com maiores custos e com um tempo mais longo para ser produzido, agregando valor proporcional mais elevado ao seu produto. Nesse contexto, é oportuno ressaltar que não é o grau de complexidade do trabalho que garante ao trabalhador melhores condições de vida, pois o mesmo continua subordinado ao progressivo controle do capital sobre o processo de trabalho. De acordo com Alves:

[...] Quem analisa o movimento da produção capitalista constata que o seu avanço correspondeu o aprofundamento da especialização profissional, que guarda relação direta com a crescente simplificação e objetivação do trabalho. Em face desse avanço, ao contrário, a qualificação profissional realizou uma tendência inversa. O desenvolvimento do capitalismo, portanto, tendeu a destruir os trabalhadores qualificados que operavam instrumentos de trabalho nas oficinas. O modo de produção capitalista, nesse sentido, incorporou com seus elementos distintivos o trabalho simples e o trabalhador que o realiza, que se identifica como força de trabalho. (2005a, p. 152, grifo do autor).

Destarte, é passível de observação o permanente esforço da sociedade do capital em aprofundar o grau de simplificação do trabalho, sobretudo, com o objetivo de ampliar a

extração de valor, que decorre da maior exploração e alienação da força de trabalho. É a partir dessa compreensão que se pretende analisar a categoria trabalho nas discussões acerca do nosso objeto de estudo, percebendo que o conceito de trabalho abordado nas propostas textuais dos projetos e programas implementados na EJA, tal como apresentado no Projovem Urbano, tem sido considerado como sinônimo de emprego ou ocupação. Dessa perspectiva, assevera Ventura:

A compreensão de que o trabalho ocupa posição de categoria central na organização curricular na EJA precisa ser incorporada de forma não subordinada às demandas do processo produtivo e do mercado de trabalho. Assim, a relação entre processo de trabalho e processo de produção do conhecimento deve se realizar de maneira muito ampla do que uma formação apenas funcional ao mercado, formal ou informal. A ausência nas análises sobre a EJA da perspectiva de enfrentamento das determinações estruturais que cindem a sociedade de classes em interesses antagônicos parece ter contribuído, significativamente, para a reiteração da mesma lógica de subalternidade nas concepções e nas práticas para a área. A educação, na perspectiva conformadora à ordem, toma a realidade social como algo dado, sem questionamentos sobre contradições que, por meio das relações sociais, produzem a realidade e, como consequência, materializam propostas pedagógicas adaptativas, não delineadas para soluções estruturais, mas por meio da naturalização das desigualdades sociais. (2012, p. 80).

Na discussão dessa questão, procurou-se mostrar que o significativo contingente que demanda a Educação de Jovens e Adultos é resultado de iniciativas governamentais pouco consistentes e comprometidas, prioritariamente, com os interesses da classe dominante que se utilizam da educação como veículo de difusão ideológica e mecanismo de promoção de “inclusão excludente”, sendo a força de trabalho empregada de acordo com as demandas do processo produtivo e com a necessidade percebida para realização da mercadoria (KUENZER, 2007 p. 1168).

A partir dessas ponderações, observa-se que ainda se faz necessárias ações estruturais, qualitativas e menos excludentes para ofertar uma educação digna àqueles que anseiam começar ou dar continuidade em seus estudos. Apesar de algumas poucas mudanças já obtidas no campo normativo em relação à Educação de Jovens e Adultos no país, como o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394/96² que estabelece essa modalidade de ensino como uma política de Estado, espera-se que a alusão que se faz hoje aos termos teóricos, seja efetivamente realizada na prática.

² No inciso VII do art. 4º da LDBEN n. 9394/96 estabelece que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996).

Ressalta-se que a sociedade brasileira vivencia profundas mudanças no cenário político, econômico, cultural e social desde a segunda metade do século XX, sendo essas, assumidas como sustentação dos discursos proferidos por organismos internacionais, de controle social sobre os desprovidos de escolarização e que não tiveram acesso ao sistema de ensino em idade própria por motivos diversos. Atentando-se, maiormente, para o cumprimento de metas de universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, o discurso da inclusão via educação foi classificado pelos tecnocratas como essencial para a modernização do país, pois visava preparar os indivíduos para serem cada vez mais empregáveis e disciplinados para as novas exigências do mercado. De acordo com Rummer:

A partir da década de 1990, as forças dominantes retomam, com ênfase, as teses da Teoria do Capital Humano, ressignificadas segundo as conveniências do padrão de acumulação flexível, ressaltando a importância, para o capital, da educação da classe trabalhadora. Assim, a educação passa a ser representada pelo discurso dominante como chave para que o país se torne uma economia competitiva no quadro hegemônico internacional. Diversas iniciativas são tomadas pelo Estado, sobretudo no âmbito da educação profissional e, com menor intensidade, no plano de elevação de escolaridade no nível de ensino fundamental, principalmente a partir de 1995. Tais iniciativas, referentes à educação da classe trabalhadora, entretanto, constituíram e constituem, sobretudo, um processo de distribuição de ilusões. Tanto pelo anteriormente exposto, quanto pelo fato de que a esmagadora maioria de iniciativas de elevação de escolaridade e de educação profissional apresenta baixa qualidade e se volta, sobretudo, para a execução de trabalho simples, que demanda precário grau de apropriação de fragmentos de conhecimentos científicos e tecnológicos. (2006, p. 2).

Endossado pelos discursos neoliberais da década de 1990, o Projovem foi concebido pelos seus idealizadores como um Programa inovador na organização didática, de intervenção emergencial e experimental, porém, ao ser operacionalizado em 2005, demonstrou-se inapto pela falta de planejamento e de infraestrutura, para atender as reais necessidades do estudante trabalhador, assim como as especificidades das diferentes regiões do território brasileiro (RUMMERT; GASPAR, 2017, p. 401).

Reconhecendo as incongruências da proposta original, o Programa foi reformulado no ano de 2008, mantendo o mesmo caráter imediatista e fragmentário em seu funcionamento. Após ser interrompido em 2011, devido à constatação de várias irregularidades, principalmente, com a utilização de recursos públicos, o Programa volta a ser executado no ano de 2012, sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Face ao exposto, por meio da análise do Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano, pretende-se evidenciar o caráter transitório, fragmentado e precário das políticas educacionais destinadas aos jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora, implementadas no Brasil durante décadas e com ações antagônicas à emancipação, restringindo-se às certificações aligeiradas e precárias que atestam a situação de subalternidade e condicionamento do estudante trabalhador à execução do trabalho simples³.

Sendo assim, as questões norteadoras dessa investigação são: Dada a emergência histórica da escola contemporânea o que é passível de observação na trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil? Como a EJA estabelece e sustenta a organização do trabalho didático com vistas às suas finalidades de inclusão social? O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano permite, desde sua organização, que haja um repensar, uma mudança de postura aos desafios apresentados, com a desconstrução de um ensino que sirva apenas para instrumentalizar a pessoa para o mercado de trabalho? A proposta pedagógica do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, traduzida pela utilização do material didático, está promovendo e criando novas situações de aprendizagem que correspondam às expectativas dos estudantes da classe trabalhadora e o efetivo acesso ao conhecimento?

Para desenvolver consideravelmente a temática ora apresentada, propõe-se o estudo de produções científicas que discorrem acerca dessa abordagem, bem como análise do Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano (BRASIL, 2008), dos marcos regulatórios de sua implementação, além de obras que teorizam sobre o trabalho (MARX, 1980, 2006), organização do trabalho didático (ALVES, 2001, 2005a, 2005b, 2006), a relação entre o mundo do trabalho e a EJA (VENTURA, 2012) e a educação popular de adultos (PAIVA, 1987), a fim de compreender os impactos das transformações da sociedade sobre a Educação de Jovens e Adultos, indicar as mudanças em curso e delinear os desafios que se colocam no contexto presente.

Dentre as referências bibliográficas adotadas nessa pesquisa, dá-se destaque aos trabalhos de Gilberto Luiz Alves, que estabelece uma instigante discussão acerca da emergência histórica da escola contemporânea e, no decorrer do processo, as formas históricas assumidas pela organização do trabalho didático. Segundo o autor, *Comenius* (1592 - 1670) foi um dos primeiros a pensar em universalizar a escola com o objetivo de ensinar

³ Como visto, trata-se do trabalho cujo processo de produção dispensa quaisquer especializações prévias, assumindo o caráter prático e simplificado na divisão social do trabalho, sem a necessidade de dominar todo o processo de produção de uma determinada mercadoria.

tudo a todos, sobretudo, em um período marcado pelo arrefecimento do feudalismo e da ascensão do capitalismo, estruturado a partir da manufatura. Ao propor um modelo de ensino escolar que se equiparasse aos moldes da organização manufatureira, *Comenius* estabeleceu, ainda no século XVII, as bases da escola moderna. A esse respeito considera Alves:

Logo, o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos. (2005a, p. 73).

Observa-se que a proposta comeniana para viabilizar a escola pública para todos, indicava um método que permitisse aos professores ministrar suas aulas a um coletivo de alunos com rapidez e sem exaustão. Além disso, era necessário simplificar o trabalho didático e, ainda, reduzir os custos da escola pública a partir da utilização de um novo instrumento de trabalho do professor, o manual didático, em contraposição às obras clássicas, instrumentos que serviam ao caro serviço do preceptor. Desse modo, o manual didático pensado por *Comenius* se tornaria o meio para universalizar a educação por sintetizar o conhecimento a partir de conteúdos sequenciados, de linguagem simplificada, e pelo baixo custo de sua produção.

É oportuno esclarecer que o modelo de instrução escolar pública preconizado por *Comenius* agregava elementos constitutivos e mais adequados ao seu tempo, apesar de não encontrar em sua época todas as possibilidades para sua materialização. Outrossim, cumpre considerar que o manual didático comeniano continua sendo o portador hegemônico dos conteúdos e dos procedimentos pedagógicos veiculados na escola moderna (SOUZA, 2010, p. 127).

Com as discussões de Alves (2005), compreendemos que a organização do trabalho didático sofreu transformações e mudanças ao longo dos séculos, sobretudo, atendendo aos interesses do capital e de sua organização. Nesse contexto, é preciso compreender que existe uma simplificação do conhecimento a partir da sociedade capitalista e do modelo manufatureiro de ensino, que ainda se mantém nas propostas educacionais contemporâneas. Assim, faz-se necessária a análise do objeto desse estudo a partir da categoria organização do trabalho didático a fim de entender o contexto histórico da produção do trabalho didático na escola moderna e, ainda, constatando que as características extemporâneas que remontam a influência comeniana no século XVII, não devem ser naturalizadas na época atual.

Desse modo, apresentadas as justificativas determinantes para investigação do objeto, estabeleceu-se como objetivo geral dessa pesquisa apreender a função dos manuais didáticos utilizados no Projovem Urbano na relação educativa, analisar como se expressa a compreensão do trabalho nos referidos instrumentos de trabalho.

Para tanto, pretende-se tratar sobre os seguintes objetivos específicos: I) Elencar e analisar a produção acadêmica sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano; II) Abordar a trajetória histórica da EJA no Brasil; III) Descrever e analisar o Projeto Pedagógico Integrado do Programa Projovem Urbano na perspectiva da organização do trabalho didático; e IV) Analisar os manuais didáticos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, com foco nos conteúdos de Ciências Humanas/Eixo estruturante *Juventude e Trabalho*, tendo em perspectiva o papel que cumprem na relação educativa.

Como visto, o presente estudo está configurado como pesquisa bibliográfica e documental tomando por fontes produções científicas e obras que teorizam a temática proposta, além da análise do Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano e do conjunto de leis que nortearam a implementação do Programa e que versam sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil. O trabalho está dividido em quatro capítulos que serão descritos logo a seguir.

No primeiro capítulo, verificaram-se as produções acadêmicas que discorrem sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano e assinalam algumas de suas possibilidades e incongruências com o intuito de apresentar uma panorâmica das pesquisas e das discussões que tem sido feitas acerca do Programa, considerando-se as abordagens teóricas e conclusões dos autores.

Os trabalhos foram levantados a partir de consulta de produções acadêmicas disponíveis no portal Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), bem como nos periódicos de revistas, fontes bibliográficas e marcos regulatórios.

O segundo capítulo se apresenta com a perspectiva de potencializar as discussões sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Será abordado nesse capítulo um breve histórico sobre a trajetória da EJA no Brasil a fim de compreender os movimentos surgidos em diferentes contextos da sociedade brasileira e identificar problemas educativos ainda existentes nessa modalidade de ensino.

No terceiro capítulo dessa pesquisa, toma-se por objeto a análise crítica do Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do Projovem Urbano na perspectiva da organização do trabalho didático, com o intuito de compreender a operacionalização de sua proposta pedagógica pseudoinovadora de elevação da escolarização integrada à qualificação profissional. Ao contextualizar as formas históricas da escola pública contemporânea, Alves (2005a, p. 230) aponta que as influências do modelo educacional preconizado por *Comenius* no século XVII, inspirado na organização manufatureira de trabalho, continuam explícitas na organização do trabalho didático vigente nos estabelecimentos educacionais. Sobre os três aspectos que envolvem sistematicamente a forma histórica de organização do trabalho didático, Alves acentua:

- a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro;
- b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento,
- c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre. (2005b, p. 11).

Com isso, faz-se necessária a análise do objeto a partir dos elementos constitutivos da categoria proposta por Alves (2005b), a partir do qual se pretende compreender a relação educativa ensejada no PPI do Projovem Urbano e o que se evidenciou, na produção acadêmica, como factível na materialização de sua proposta pedagógica, sobretudo, nas condições estruturais oferecidas nos espaços físicos em que a mesma foi operacionalizada. Além disso, busca-se evidenciar que o Programa se inclui no emaranhado de políticas neoliberais que visam à regulação da educação pelo mercado como prática socialmente estabelecida pelo capital, principalmente, no que tange a reprodução da força de trabalho e o disciplinamento para o exercício de atividades laborais simplificadas por meio do conhecimento fragmentado e de certificação precária.

No quarto e último capítulo, pretende-se descrever e analisar os manuais didáticos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, com foco nos conteúdos de Ciências Humanas/Eixo estruturante *Juventude e Trabalho*, tendo em perspectiva o papel que cumprem na relação educativa. Ademais, pretende-se averiguar a relevância da constituição histórica do manual didático a fim de compreender os elementos que se perpetuam no contexto escolar vigente e cuja importância do processo educativo se rendeu ao subjetivismo do aprender a aprender em detrimento do acesso ao conhecimento historicamente acumulado,

não contribuindo, assim, para a superação das desigualdades sociais e do conformismo à ordem expropriadora da classe trabalhadora.

Em síntese, a apreciação crítica do referido Programa permitirá, em última instância, lançar luzes sobre a EJA no Brasil, com foco na organização do trabalho didático. Essa discussão é relevante, pois evidenciará em que medida esse programa federal cumpre o seu objetivo, que é reintegrar os jovens de 18 a 29 anos de idade, excluídos da escolarização ao processo educacional, elevando sua escolaridade e promovendo sua qualificação profissional e formação cidadã, por meio de um curso com dezoito meses de duração (BRASIL, 2008, p.14). A reflexão permitirá, ainda, apreender os desafios encontrados pela EJA frente ao contexto social presente.

A conclusão do estudo presume a proposição de ações que potencializem a prática educativa, assim como a aprendizagem dos estudantes da classe trabalhadora por meio do Plano de Intervenção que será encaminhado posteriormente para análise e apreciação dos gestores públicos.

Doravante, serão abordadas no primeiro capítulo dessa pesquisa as produções acadêmicas que focaram em suas discussões o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, objeto dessa análise.

1 O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJovem URBANO - NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Tratar-se-á nesse primeiro capítulo das produções acadêmicas que discorrem sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano e assinalam algumas de suas possibilidades e incongruências. Cabe ressaltar, que a proposta pedagógica do Programa foi concebida por seus idealizadores como inovadora e apresentada textualmente com o objetivo de elevar a escolarização do estudante com idade entre 18 e 29 anos, que não concluiu a etapa do ensino fundamental e se encontra em situação de exclusão social e educacional, por meio de um currículo integrado a qualificação profissional. Com a meta de certificar o jovem em dezoito meses, o Programa prevê, ainda, a utilização de novas estratégias de ensino, bem como materiais pedagógicos produzidos para atender as características do Programa e do público que demanda sua proposta (BRASIL, 2012, p. 9-10).

Essas considerações se fazem importantes, sobretudo, para situar o objetivo desse estudo que consiste em apresentar uma panorâmica das pesquisas e discussões que têm sido feitas, identificando e discutindo as abordagens teóricas e conclusões dos autores que escolheram o Projovem Urbano como objeto de análise. Cumpre indicar que no decorrer do processo de pesquisa, teve-se acesso às produções acadêmicas das mais diversas orientações teóricas. Desse modo, procurou-se evidenciar as fontes de estudo que mais se aproximassem do objeto da análise: manuais didáticos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, com foco nos conteúdos de Ciências Humanas/Eixo estruturante Juventude e Trabalho, tendo em perspectiva o papel que cumprem na relação educativa.

O levantamento de tais produções foi realizado a partir de plataformas digitais de busca bibliográfica com maior relevância no registro de trabalhos científicos produzidos e reconhecidos no país. Para delimitar o campo de investigação, tomou-se por base palavras chave para auxiliar na pesquisa e obtenção dos resultados.

Quadro 1 – Termos pesquisados e plataformas digitais utilizadas para o levantamento das produções

Palavras chave para busca	Plataforma de busca
Projovem Urbano; Juventude e Trabalho; Manual do professor; Guia do estudante; Ciências Humanas	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD
	Catálogo de teses e dissertações - CAPES
	<i>Scientific Eletronic Library Online</i> - SCIELO

Fonte: Quadro organizado pelo autor (2019).

Como visto, os resultados dessa investigação foram obtidos por meio do entrecruzamento das palavras chave Projovem Urbano, juventude e trabalho, manual do professor, guia do estudante e ciências humanas. A partir disso, enumerou-se por plataforma digital de busca o quantitativo de teses, dissertações e artigos que estabelecem maior relação com o objeto de análise. Ainda nessa etapa da pesquisa, tornou-se necessário apropriar-se da abordagem teórica de cada estudo para otimizar o processo de investigação.

Tabela 1 – Quantitativo das produções acadêmicas levantadas para revisão de literatura

Ano	Dissertações	Teses	Artigos	Total
2007	2	0	0	2
2009	4	0	0	4
2011	2	0	0	2
2013	2	0	1	3
2014	5	0	0	5
2015	1	0	0	1
2016	1	0	0	1
2017	1	2	0	3
Total	18	2	1	21

Fonte: BDTD, CAPES e SCIELO, 2019. Tabela organizada pelo autor.

Assim, mediante o levantamento do quantitativo de produções acadêmicas obtidas nesse processo de investigação, percebeu-se a importância de considerar não apenas os títulos dos trabalhos disponíveis, como também seus respectivos resumos e sumários. Em seguida, foram elencados os estudos que trouxessem mais enfoque nas discussões acerca da análise do objeto da pesquisa.

Quadro 2 – Dissertações e teses selecionadas para análise

Autor (a)	Título do Trabalho	Nível Instituição Ano	Plataforma de busca
PIRES, Marcia Gardênia Lustosa	A educação dos trabalhadores na sociabilidade do capital: estudo a partir do Projovem Fortaleza	Dissertação UFC 2007	BDTD
OLIVEIRA, Maria Ângela Alves de	A materialização da integração entre a qualificação profissional e a formação geral no âmbito do Projovem em Recife - PE	Dissertação UFPE 2009	BDTD
SILVA, Wilaine Pereira da	A materialização da Política Nacional de Juventude através do Projovem: uma análise do processo de construção do programa e sua particularidade de município do Rio de Janeiro	Dissertação UERJ 2009	BDTD
PIRES, Márcia Gardênia Lustosa	Novos marcos de dualismo educacional na sociedade contemporânea: o caso do Projovem Urbano Fortaleza	Tese UFC 2011	BDTD
ALEXANDRE, R. G.	As contradições do Projovem Urbano enquanto instrumento de combate à pobreza integrado a ordem societária do capital	Dissertação PUC-SP 2014	CAPES
BRASIL, V. M.	As políticas públicas para o jovem - o Projovem como política de inclusão - tendências e	Dissertação UTP	CAPES

	fragilidades	2014	
GASPAR, Leandro da Silva	Teoria do capital humano e a formação para o trabalho simples no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano).	Dissertação UFF 2014	CAPES
SANTOS, Simone Natividade	O desvelamento do discurso da inclusão no programa governamental Projovem Urbano	Dissertação UFAL 2014	CAPES
BRESSAN, Itamar José	Representações de Leitura no Material Didático - Pedagógico do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano	Dissertação UNOESTE 2015	CAPES
AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de	Educação para o trabalho ou para a formação humana: a proposta educacional do capital para trabalhadores jovens materializada no Projovem	Tese UFC 2017	CAPES
BILIO, Rafael de Lima	O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Urbano (Projovem Urbano): a construção do precariado e a hegemonia da pequena política	Tese UFF 2017	CAPES

Fonte: Adaptado pelo autor: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>. Catálogo de teses e dissertações - CAPES. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>.

Compete frisar, que o artigo disponibilizado na plataforma digital de busca *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO, a partir dos descritores utilizados na pesquisa, aborda muito periféricamente as questões a serem percorridas nesse estudo. Em vista disso, o trabalho não foi selecionado para análise, embora tenha sido apontado no quantitativo de produções acadêmicas levantadas para revisão de literatura.

Diante do exposto no quadro acima, importa-se destacar que o levantamento ocorreu, em primeira instância, pelo entrecruzamento das palavras chave e, posteriormente, tomou-se conhecimento dos estudos cuja abordagem reflete sobre aspectos pontuais do objeto de pesquisa.

Assim sendo, suprimiram-se os trabalhos de menor relevância para análise desse estudo, sendo selecionados para revisão de literatura somente teses e dissertações que corroboram para o aprofundamento das discussões relacionadas ao Projovem Urbano e, principalmente, com a organização do trabalho didático realizada com a mediação do manual didático da área de conhecimento Ciências Humanas.

Feitas essas consideração, compete abordar agora como serão analisadas essas produções científicas de modo a permitir comparar, refletir e analisar limites e paradoxos do objeto de pesquisa, sobretudo, por meio dos trabalhos disponibilizados para o estudo. Para tanto, importa-se considerar de forma sucinta, que cerca de três anos após sua implementação, no ano de 2005, o Projovem Urbano passou por algumas reestruturações frente às dificuldades

apresentadas em sua operacionalização. Ademais, no ano de 2012 o Programa foi integrado ao sistema educacional brasileiro, estabelecendo-se como política pública.

Desse modo, considera-se relevante apresentar as discussões nesse capítulo em dois tópicos, a serem delimitados por meio de recorte temporal das teses e dissertações selecionadas para esse estudo. Essa organização se faz necessária, em especial, quando considerados os padrões de anterioridade, simultaneidade e posterioridade do objeto da análise, sem pretensões de historicizá-lo em pormenores. Antes disso, reitera-se que a intenção desse estudo é apropriar-se das análises teóricas a fim de se obter um olhar panorâmico dos estudos a respeito da temática proposta e o contexto histórico em que se estabelecem.

1.1 Produções acadêmicas selecionadas no período de 2007 a 2011

Inicialmente, analisou-se a dissertação de Márcia Gardênia Lustosa Pires (2007), intitulada “A educação dos trabalhadores na sociabilidade do capital: estudo a partir do Projovem Fortaleza”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. A pesquisa teve como objetivo “[...] analisar no contexto da crise estrutural do capital e das transformações do mundo do trabalho” as proposições de educação e qualificação profissional para jovens da classe trabalhadora, tal como se apresenta no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PIRES, 2007, p. 7).

É esclarecido pela autora que a investigação foi realizada por meio de análise bibliográfica e documental, além de pesquisa de campo com os estudantes e profissionais atuantes no Programa. Relata ainda, que a pesquisa supramencionada iniciou-se no ano de implantação nacional e local do Programa, em 2005, continuando no decorrer do ano consecutivo.

As vertentes teóricas assumidas pela autora para fundamentação do estudo são expressas nos pensamentos de Karl Marx e de autores como István Mészáros, Ricardo Antunes, Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili e Enéas Arrais Neto. A pesquisadora ainda destaca o trabalho como centro das discussões do estudo, considerando-o “elemento fundante da sociabilidade humana” (PIRES, 2007, p. 15).

Em linhas gerais, a pesquisa revela um contexto educativo deficitário e assolado por problemas socioeconômicos resultantes de ações neoliberais que atestam a hegemonia de ordem capitalista. Nessa conjuntura, os resultados da investigação revelam que tais problemas são evidenciados pela deterioração das instituições públicas e precariedade do sistema

educativo, maiormente, quando implementadas ações que sequer atendem os interesses da classe trabalhadora, denotando um enorme descompasso entre o desejável e o real, como apresentada na proposta do Projovem. Ainda acrescenta Pires:

Em um contexto de desemprego estrutural, de precarização das relações de trabalho e da minimização do Estado no âmbito social, dentre outras conseqüências da reestruturação produtiva, econômica e política demandada pela crise do capital, emerge um discurso que elege a educação como via possível de eliminação dos problemas que afetam a sociedade contemporânea. [...] Apresentam-se com freqüência análises superficiais da aparência fenomênica do desemprego na sociedade contemporânea, relacionando-a exclusivamente aos níveis de escolarização, sem, contudo, aprender essa realidade como face perversa, inerente à lógica antagônica e destrutiva do capitalismo, que se utiliza deste para manter seus níveis de lucro e crescimento econômico. (2007, p. 11-12).

Diante dessas ponderações, a autora destaca como “falácia” os discursos que vinculam a educação como solução dos problemas que assolam a sociedade, como por exemplo, o desemprego estrutural⁴. Além disso, incorpora-se nesses discursos a ideia de utilizar-se dos fins educacionais para empregabilidade, coadunando-se à lógica capitalista de qualificar a força de trabalho para o mercado.

A exemplo das propostas educacionais que, supostamente, atendem aos interesses da classe trabalhadora, coloca-se como foco da investigação o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – Projovem. De acordo com Pires (2007, p. 15), o Programa situa-se como uma das mais “[...] recentes propostas políticas de educação que se propõem a elevar o nível de escolarização das grandes massas”.

Percebe-se na pesquisa de Pires (2007), a preocupação com o modelo educacional oferecido à classe trabalhadora em que se refletem as disparidades existentes na atual sociedade, marcada por problemas sociais e econômicos decorrentes da crise do sistema capitalista. As convergências nas discussões propostas se evidenciam, quando a autora justifica a importância de considerar os limites e incongruências entre aquilo que é oferecido como política pública educacional de escolarização e educação profissional e o que corresponde aos reais interesses e necessidades sócio-educacionais dos estudantes da classe trabalhadora.

Retomando o curso das discussões, é ressaltado pela pesquisadora que a grande massa de pessoas desempregadas reflete o colapso do capitalismo atual. Com o advento das mais recentes inovações tecnológicas, tem-se menor admissão da força de trabalho humana no

⁴ O desemprego estrutural é resultante do sistema capitalista e ocorre quando o quantitativo de desempregados é superior ao que o mercado é capaz de absorver.

mercado de trabalho gerando um enorme contingente em reserva sem precedentes ou qualquer garantia de absorção. Segundo Pires:

A atual crise que configura o panorama capitalista alterou o problema do desemprego, pois este criou grande massa de descartáveis, que já não se pode mais ser considerados um “exercito de reserva”, como aconteceu durante a ascensão do sistema. (2007, p. 27, grifo do autor).

Desse modo, faz-se importante indicar na referida pesquisa, a base em que se estabelecem as ações adotadas no campo da educação, vinculadas às novas exigências econômicas para se admitir força de trabalho qualificada para o mercado de trabalho. Nota-se que, diante desse cenário avassalador de desemprego e da “subsunção do homem à máquina”, propaga-se um discurso neoliberal em que se atribui os elevados índices de desemprego ao baixo nível de escolarização e a necessidade de qualificação profissional (PIRES, 2007, p. 56). Sobre as ações da política educacional, Pires destaca:

No quadro de agravamentos dos problemas sociais e de crise estrutural de desemprego, destaca-se, no centro de debate contemporâneo, a temática da educação, que toma parte nas propostas e nos interesses de organismos nacionais, internacionais e de toda sociedade civil brasileira. Nessa perspectiva, o discurso contemporâneo elege a educação como campo fértil para a consolidação do projeto hegemônico da sociedade capitalista e instrumento de manutenção da ordem. [...] O Programa Nacional de Inclusão de Jovens, Educação, Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM, como proposta de política pública que pretende a inclusão de jovens pela via da educação, se coaduna com os discursos que tomam a educação como uma proposta *salvacionista*, ou seja, potencialmente redentora dos problemas sociais. (2007, p. 90-91, grifo do autor).

Com isso, a autora finaliza suas considerações destacando o aspecto aligeirado, precário e paliativo que se apresentou no conjunto da proposta do Projovem, “situado no quadro das políticas neoliberais”. Relata-se ainda, que a incursão de campo da autora possibilitou-lhe constatar que na prática do Programa o que se evidencia “é a instauração de ações focais e de caráter assistencialistas”, não desvencilhadas dos paradigmas de uma educação elitista e que não corrobora pra superação das disparidades sociais (PIRES, 2007, p. 101-102).

Tem-se, também, o trabalho de dissertação de Maria Angela Alves de Oliveira, intitulado “A materialização da integração entre qualificação profissional e a formação geral no âmbito do Projovem em Recife-PE”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 2009, estudo em que é

discutida pela autora a proposta metodológica do Programa, que integra a formação geral e a formação profissional de jovens estudantes.

É intenção da autora, investigar se a integração da formação geral e profissional objetivada pelo Programa concretizou-se na prática como um princípio pedagógico e político, tomando-se por base de discussões o “[...] cenário em que se originam as políticas públicas de juventude”, assim como, “[...] a nova face do dualismo estrutural a partir do modo de produção flexível” (OLIVEIRA, 2009, p. 16).

Para discorrer sobre essa problemática a autora define como objetivo geral do estudo “[...] a análise da integração entre Qualificação Profissional e a Formação Geral do Programa Nacional de Inclusão: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem, implementado na cidade do Recife-PE”. Para alcançar o objetivo geral, são estabelecidos por Oliveira três objetivos específicos:

- 1) Discutir como se expressa e se materializa a integração entre Qualificação Profissional e a Formação Geral nos textos oficiais do ProJovem; 2) Analisar a relação entre qualificação para o mundo do trabalho e a formação geral nos Guias de Estudo do ProJovem, e 3) analisar como professores, formadores e gestores concebem a integração entre Qualificação Profissional e Formação Geral no âmbito do ProJovem. (2009, p. 19).

Com isso, a pesquisadora utilizou-se de análise documental, e pesquisa qualitativa com aplicação de questionários e entrevistas para levantamento de dados, tendo como espaço de investigação a rede municipal de ensino da cidade de Recife. Entre as vertentes de embasamento teórico destacam-se, Acácia Zeneida Kuenzer, Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto.

Acerca das reflexões sobre a dualidade estrutural evidenciada no sistema educacional do país, a autora preocupou-se em tecer suas considerações embasadas nos estudos de Kuenzer (2006), sobretudo, pela “complementaridade dialética” entre o mercado de trabalho e a educação frente às novas exigências econômicas, que testificam a ordem expropriatória do sistema capitalista (OLIVEIRA, 2009, p. 18).

Essa arbitrariedade torna-se evidente quando analisadas as políticas públicas destinadas aos jovens, que corroboram com a precarização da força de trabalho ao ofertar uma formação aligeirada e de certificações desqualificadas que não lhes asseguram a inclusão e a permanência no mercado de trabalho. Além do mais, percebe-se um aprofundamento das diferenças de classes quando as proposições pedagógicas se colocam a serviço do capital, fornecendo-lhe a força de trabalho necessária e subordinada aos seus interesses.

Prosseguindo com a análise do estudo, destaca-se que a pesquisadora procurou fazer um apanhado histórico da dualidade expressa na educação brasileira, tendo como referência a divisão social e técnica do trabalho nas sociedades capitalistas, principalmente no que tange a relação existente entre trabalho e educação.

Em síntese, a autora explicita que a divisão do trabalho, consolidada no decorrer da história por meio da apropriação privada dos meios de produção, rompeu com a concepção existente nas comunidades primitivas em que a “educação coincidia inteiramente com o próprio processo do trabalho”, ou seja, o trabalho é que “define a essência humana” (OLIVEIRA, 2009, p. 25).

Ainda aponta a autora, sobre as desigualdades de classes e o processo em que a força produtiva de trabalho passa a ser apropriada pelo capital, consubstanciando a lógica exploratória do mercado cada vez mais flexibilizado, que exclui para incluir a força de trabalho de forma precária, fragmentada e de baixo custo, sobretudo, objetivando a obtenção do lucro. Ela sustenta:

A dualidade assume uma nova face a partir das mudanças no modo de produção flexível, a ciência cada vez mais a serviço do capital, ampliando a sua força de trabalho, aumentando a desigualdade e a exploração dos trabalhadores, propiciando uma exclusão/includente nas cadeias produtivas e uma inclusão/excludente no ponto de vista da educação. Daí o aprofundamento da precarização econômica e cultural dos que vivem do trabalho. (2009, p. 155).

Importa-se indicar ainda, sobre a análise desse estudo, o levantamento das políticas públicas que integram a educação básica com e a educação profissional, tal como apresentada na proposta pedagógica do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem. De modo geral, a autora traz um panorama sobre o surgimento do Programa e os marcos legais que resultaram em sua implantação pelo governo federal, sob o discurso de atender especificamente a juventude excluída do processo educacional e sem emprego, “[...] buscando garantir o direito à educação e à profissionalização, com vistas à construção de uma sociedade mais justa” (OLIVEIRA, 2009, p. 45).

No que concerne a integração entre a educação básica e a educação profissionalizante, a pesquisadora considera os marcos regulatórios que tratam da relação educação trabalho, bem como os princípios educativos norteadores do Projovem. Além disso, apresenta de forma resumida a dinâmica de operacionalização do Programa quando atenta-se para os Guias de Estudos dispostos em cada Unidade Formativa e elaborados numa perspectiva interdisciplinar

a partir de eixos estruturantes (OLIVEIRA, 2009, p. 54). Sobre a proposta de qualificação para o mundo do trabalho⁵, anota Oliveira:

A produção do material didático para dimensão da qualificação para o mundo do trabalho compreende a qualificação profissional como saber técnico inserido no mundo do trabalho e não apenas direcionado para um determinado posto de trabalho. (2009, p. 59).

Compreende-se que a autora pondera suas considerações na observância da proposta original do Programa, haja vista que o foco de sua análise é o Projovem da cidade de Recife. Essa análise possibilita que estabeleça parâmetros para a pesquisa qualitativa, utilizando-se de questionários e de entrevistas semiestruturadas para coletas de dados. Sobre a pesquisa relacionada à formação profissional, considera Oliveira:

[...] o que nos faz afirmar que o enfoque da formação profissional está mais direcionado a uma lógica restrita e voltada para inserção dos jovens no mercado de trabalho precário do que calcada na busca pela totalidade do homem como sujeito. [...] Dessa maneira, a formação técnica geral articulada aos conceitos estudados nas diversas disciplinas da educação básica tendo como ponto de partida as vivências laborais dos jovens estudantes poderia possibilitar uma visão mais ampliada dos modos de produção da existência humana, concebendo o trabalho como princípio educativo, o qual vai definindo as feições da existência humana. (2009, p. 103).

É oportuno destacar, acerca do material didático, que embora a pesquisadora não se detivesse em analisar as especificidades inerentes a cada área de conhecimento, suas ponderações são relevantes para as discussões que serão abordadas na análise do nosso objeto de estudo. Em suma, os resultados obtidos na análise das entrevistas, sobretudo, acerca da integração entre a formação geral e a formação específica, revelam que na prática “existe um movimento muito mais de afastamento do que de aproximação” da intenção de um currículo integrado e indica em suas considerações finais que “trata-se de uma cultura imediatista de inserção no mercado de trabalho”, pois o intento elucidado na proposta do Projeto de integração da educação básica com a educação profissional se materializa de modo fragmentado (OLIVEIRA, 2009, p. 158).

Destaca-se, ainda, a dissertação de Wilaine Pereira da Silva intitulada “A materialização da Política Nacional de Juventude através do ProJovem: uma análise do processo de construção do programa e sua particularidade no município do Rio de Janeiro”,

⁵ Segundo Oliveira (2009, p. 61) “Outra estratégia de trabalho que constitui a qualificação para o mundo do trabalho é o Projeto de Orientação Profissional – POP, que objetiva traçar um projeto profissional para cada estudante, elaborado por cada um deles, a partir de um resgate da memória familiar, das experiências de vida e de trabalho e das suas experiências e sonhos para o futuro. Existe o caderno POP, onde vão sendo registradas as informações que servirão de base ao projeto profissional de cada estudante”.

apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no ano de 2009.

O estudo apresentado por Silva (2009) aponta como elemento norteador da análise a concepção de que a Política Nacional da Juventude, tal como materializada no Projovem, limita-se em face das novas mudanças ocorridas na sociedade brasileira, sobretudo, a partir da década do ano de 1970. A autora indica, pela lógica do contexto histórico das políticas sociais brasileiras implementadas a partir do período supracitado, que os fatores políticos e econômicos influenciam nas proposições destinadas aos jovens, especialmente, quando relacionadas à educação, qualificação profissional e cidadania, condicionadas aos princípios da acumulação capitalista.

A pesquisa de Silva (2009) foi realizada a partir de uma revisão bibliográfica para compreender as inferências das novas exigências do modo de produção capitalista sobre as ações voltadas para a juventude, bem como na pesquisa documental para análise da Política Nacional de Juventude e do Projovem. A autora toma por referência o aporte teórico-metodológico marxista para estabelecer um diálogo crítico com as principais produções teóricas que abordam sobre a juventude brasileira na contemporaneidade. No dizer de Silva:

A adoção hegemônica de um novo paradigma produtivo, baseado na acumulação flexível e na reestruturação produtiva, que propõe uma flexibilização tanto nas relações de produção quanto nas relações trabalhistas, aliada ao neoliberalismo como elemento norteador do Estado, no que se refere à sua auto-regulação [sic], seja no âmbito econômico, político ou social, leva o surgimento de novas necessidades mercadológicas quanto a qualificação da força de trabalho. (2009, p. 11-12).

Nesse respeito, Silva (2009) considera que as políticas sociais formuladas e adotadas na atualidade, são marcadas pela crise estrutural do sistema capitalista, acentuada a partir da década de 1970, com “progressiva reestruturação dos processos produtivos e do trabalho” (SILVA, 2009, p. 11).

Diante dessa conjuntura, a pesquisadora pretende contrapor o conceito de homogeneidade atribuída à juventude nas discussões feitas pelos autores que se propõem estudar sobre a amplitude dessa temática. Assim, para compreender o jovem como sujeito social, faz-se necessário analisar as transformações sociais e materiais da sociedade e a relação que se estabelece entre o modo de produção e as novas formas de organização do trabalho.

Outra ressalva feita no estudo de Silva (2009) é a relação estabelecida entre juventude, trabalho e educação, observada sob a égide do sistema capitalista. Segundo a pesquisadora a

“educação dual, ou seja, com características diferenciadas de acordo com a classe social”, é um reflexo do modo capitalista de produção em que se fragmenta o trabalho manual para classe trabalhadora com a “formação profissional” e o trabalho intelectual para classe burguesa, “educação”, com a formação intelectual e científica (SILVA, 2009, p. 49). Ainda pondera Silva:

Estudos sobre o desemprego mostram que o mercado não absorve a quantidade de trabalhadores aptos para ingresso em atividades produtivas, aproveitando apenas uma parcela destes, o que leva ao crescimento do contingente de excedentes. [...] No entanto, a baixa qualificação profissional é apontada como grande causa do crescimento do desemprego e do trabalho precário, tendo em vista que se entende que o excedente da força de trabalho existe devido à incapacidade destes de ingressar no mercado formal por falta de qualificação para um mercado altamente competitivo. (2009, p. 50).

É importante destacar que a autora contrapõe-se ao fato da educação ser defendida como solução para o desemprego e a qualificação profissional como possibilidades de inserção dos jovens no mercado de trabalho cada vez mais competitivo. A utilização da educação básica no sentido exclusivamente mercadológico incide sobre a juventude da classe trabalhadora condições precárias de emprego com baixa remuneração, força de trabalho pouco qualificada e comprometimento da escolarização. Silva aponta:

[...] A atuação governamental prioriza ainda o estabelecimento de parcerias com ONGs e fundações empresariais, havendo pouca participação e diálogo com jovens na formulação de diretrizes para as políticas existentes. Os organismos financeiros mundiais, como o BIRD e o FMI, desde a década de 1980 já voltavam sua atenção para o desenvolvimento de políticas que atendessem a esse segmento social, em especial na área da educação. No entanto, por se tratarem de pilares econômicos das políticas neoliberais, esses organismos tinham como objetivo central o ajuste dos países em desenvolvimento em relação ao novo ordenamento político estatal imposto pelo paradigma vigente. Neste contexto, a educação básica aparece como uma das prioridades para o Banco Mundial desde então, no que se refere aos projetos financiados no Brasil, sendo muito freqüente [sic] o fomento de ações nesse âmbito voltadas para o público jovem. (2009, p. 67).

Dessa perspectiva, Silva (2009, p. 117) pretende investigar a Política Nacional da Juventude no Brasil, em especial no campo educacional, tal como materializada pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, “percebendo os seus avanços e limites”. Acerca dos avanços do Programa, a autora aponta às expectativas esperadas e estabelecidas nos marcos legais, que toma a “intersectorialidade e a inconstitucionalidade como premissas para elaboração e implantação”.

Por outro lado, os limites se evidenciam na “incompatibilidade da concepção de juventude avançada que propõe em relação à natureza compensatória do programa” e,

principalmente, do distanciamento existente entre o que se espera na prática, no que tange ao processo de formação profissional, com o desejável pela “inovação pedagógica proposta pelo programa” (SILVA, 2009, p. 117).

Desse modo, a autora finaliza suas considerações demonstrando que os três componentes do Programa, Educação Básica, Qualificação Profissional e Ação Comunitária estão no centro das proposições feitas por organismos internacionais aos países desenvolvidos como o Brasil. Além disso, constatou-se que embora se propague um discurso de emancipação social e valorização dos jovens nas políticas fomentadas para a juventude, tem-se observado na prática, que ainda são direcionadas pela lógica do mercado vinculada ao modo de produção capitalista.

De volta à produção de Márcia Gardênia Lustosa Pires, tem-se agora sua tese de doutorado denominada “Novos marcos de dualismo educacional na sociedade contemporânea: o caso do Projovem Urbano Fortaleza, submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – FACED – UFC, no ano de 2011.

A autora relata que o estudo pretende investigar a educação da juventude trabalhadora no atual contexto societário do país, tendo como foco de sua pesquisa o Projovem Urbano Fortaleza, como política de governo implementada para elevar o nível de escolaridade da juventude trabalhadora. Com isso, delimitou-se como objetivo geral analisar as implicações, “objetivas e subjetivas”, do modelo de escolarização proposto pelas políticas de governo aos jovens da classe trabalhadora.

Para tanto, buscou-se como aporte teórico, sobretudo, nos estudos de Karl Marx, Antonio Gramsci, Dermeval Saviani e Carlos Nelson Coutinho com o intuito de se apropriar e discutir sobre as contradições decorrentes do modelo de organização social capitalista em detrimento de uma educação que atenda as necessidades da massa e que possibilite a superação da sociedade classista. Desse modo, a pesquisadora optou como cerne de sua investigação a pesquisa bibliográfica e documental, bem como “um momento empírico” com a pesquisa de campo.

A autora relata que na atual crise do modo de produção capitalista, diversas são as estratégias adotadas para o enfrentamento das mazelas oriundas dessa forma de organização social e que assola a sociedade contemporânea. Desse modo, para minimizar a crise do modelo social vigente buscam-se medidas que visam “regular a vida social, não apenas do plano econômico, mas também em diversas dimensões políticas, produtivas, culturais e sociais mais amplas” (PIRES, 2011, p. 14).

É explicitado pela autora que o reflexo da atual crise do sistema capitalista se evidencia, mormente, pelo desemprego estrutural, precarização do trabalho e da diminuição do papel do Estado no âmbito social. Nesse ínterim, propaga-se um discurso em que a educação é indicada como possível solução para os problemas que afetam a sociedade, os quais se implicam esforços “pela ampliação do acesso à escolarização, em uma convergência de apelos por educação, divulgados como fórmula para sanar as mazelas sociais oriundas desse processo” (PIRES, 2011, p. 18).

Nessa perspectiva, o campo educacional é percebido como um terreno promissor na efetivação de propostas fundamentadas nos interesses da classe dominante e na concepção da educação utilizada para fins de empregabilidade, em virtude das novas exigências de contratação da força produtiva de trabalho. Assim, compreende-se que essa análise faz-se necessária para entender o contexto político, social e econômico em que são implementadas políticas públicas para educação no âmbito nacional, direcionadas, principalmente, à juventude da classe trabalhadora.

Sobre as mais recentes políticas de governo direcionadas à escolarização das grandes massas, a pesquisadora destaca o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Integrado, detendo-se nas discussões acerca do Projovem Urbano Fortaleza como foco de seu estudo. Com isso, Pires (2011) justifica o interesse pela análise do objeto, em razão desse Programa ter se mostrado no cenário nacional como uma política de governo, indicando um suposto interesse pelas necessidades da juventude trabalhadora com a ampliação do acesso à escolaridade e qualificação profissional.

A autora preocupa-se em elucidar limites e possibilidades das propostas educacionais destinadas aos menos favorecidos em “meio aos discursos de democracia, cidadania, e inclusão social vigentes no atual momento”. Para tanto, as perguntas norteadoras de sua análise são: “o que essas ações evidenciam? Que interesses subjazem a essas ações? Que resultados sociais produzem ou reproduzem na vida dos trabalhadores?” (PIRES, 2011, p. 23). Pires ainda anota:

Na trama complexa das relações sociais do mundo contemporâneo, é preciso esforço para revelar as sutilezas de dominação, que ora se faz por uma via, ora por outra. Sob um enfoque que mitiga as contradições sociais, a lógica dominante permite que os trabalhadores tenham minimamente reservado alguns direitos – como a educação por exemplo. A urgência da reflexão sobre o atual enfoque de inclusão social pela via da educação, sediada em interesses políticos, revela um processo de correlações de forças peculiar na realidade nacional, em um momento de direitos historicamente construídos. A emergência do Projovem como uma ação política de grande repercussão na sociedade brasileira reacende a problemática recorrente sobre a dicotomia saber/fazer operada desde a origem da sociedade industrial, revelando

novos matizes do dualismo educacional nos marcos da sociedade contemporânea. (2011, p. 133).

Como se observou, o Projovem se inclui nas inúmeras ações governamentais com o objetivo de escolarizar e qualificar a classe trabalhadora para cumprir as novas exigências do mercado. Assim sendo, a educação torna-se um campo produtivo para viés mercadológico, quando as propostas educacionais são feitas com o intuito de adequar a força de trabalho às imposições do capital.

Outra observação feita no trabalho de Pires (2011), acerca da utilização das propostas educacionais como instrumentos essenciais nos marcos do capitalismo, está na “compreensão da escola e da educação como instâncias capazes de minimizar parcela dos males que afetam a população”, mormente, quando depositada na juventude da classe trabalhadora a responsabilidade de inferir, como protagonistas de suas ações, no enfrentamento das “mazelas sociais, como pobreza, fome, desemprego e desigualdade social” (PIRES, 2011, p. 129). Ainda pondera Pires:

[...] tal aspecto faz parte do projeto político-ideológico do neoliberalismo, que mitiga as contradições sociais, desresponsabiliza o Estado no atendimento aos problemas atuais, transferindo responsabilidade do Poder Público para a sociedade e inculcando os indivíduos pelo não-sucesso profissional e/ou social. (2011, p. 131).

É a partir dessa compreensão que são fomentadas as políticas públicas para a juventude que vincula à proposta de escolarização a problemática do desemprego, como expressa no Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem. Em face da atual crise do sistema capitalista, marcada pelo desemprego estrutural e crescente precariedade das condições de trabalho, o Programa une-se as políticas que se propõem preparar a juventude para atuarem no mercado de trabalho, “precário, temporário, informal” (PIRES, 2011, p. 132).

Dessa maneira, no que tange as propostas de ensino para as massas a autora finaliza suas considerações apontando as incongruências entre o que anuncia e o que realmente se efetiva no processo de aprendizagem, especialmente quando assevera que a juventude trabalhadora usufrui “minimamente do conhecimento socialmente produzido” em razão da oferta de uma “escolarização mínima em termos de conteúdos e de quantidade de tempo”, bem como “uma formação inicial para o trabalho” (PIRES, 2011, p. 118).

Ademais, acerca do foco de sua de sua pesquisa, a pesquisadora conclui que “[...] a formação humana/qualificação profissional ofertada pelo Projovem Urbano, proporcionam uma educação escolar e uma formação profissional aligeiradas e superficiais”, com a

abordagem de poucos conteúdos e uma preparação para o trabalho simples que corrobora para o dualismo educacional e a perpetuação da divisão de classes (PIRES, 2011, p. 134).

1.2 Sínteses dos trabalhos levantados no período de 2014 a 2017

Sobre as produções levantadas no período que compreende o ano de 2014 a 2017, indica-se a dissertação de Raquel Gomes D’Alexandre apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no ano de 2014. O trabalho tem como título “As contradições do Projovem enquanto instrumento de combate à pobreza integrado a ordem societária do capital”.

A autora aponta como problemática para a pesquisa as propostas de políticas educacionais pensadas para a juventude endossadas pelo discurso que aponta a educação como possível interventora para eliminar as mazelas do país e reduzir as disparidades sociais e econômicas.

O estudo teve por objetivo analisar o contexto histórico da crise estrutural do sistema capitalista e as transformações ocorridas no mundo do trabalho, bem como a proposta pedagógica trazida pelo Projovem de integrar educação, trabalho e cidadania como investida de inserção da juventude trabalhadora no mercado formal. Além disso, Alexandre indica como objetivos específicos da pesquisa:

[...] investigar essa política destinada aos jovens trabalhadores, a partir de sua formação na qualificação profissional no Projovem Urbano Osasco, identificando os frutos de tal experiência proporcionados por um programa que vincula as objetivações educacionais às demandas do mercado de trabalho. (2014, p.10).

Ademais, estabeleceu-se como hipótese central a ineficiência do Programa em solucionar ou mitigar os problemas sociais dos jovens com a elevação da escolaridade e com a oferta da qualificação profissional. Para tanto, a autora assume como principais vertentes teóricas as reflexões de Antonio Gramsci, para argumentar sobre as novas estratégias de governo de caráter hegemônico, além dos estudos de José Chasin que corroboraram para a compreensão dos interesses implícitos nas políticas públicas educacionais.

Importa-se destacar que a pesquisadora também se propôs analisar as produções de outros autores que discorrem sobre o objeto de estudo, as disposições legais que norteiam as políticas públicas destinadas aos jovens, tal como a proposta pedagógica disposta no Projeto

Pedagógico Integrado do Projovem Urbano. Utilizou-se, ainda, da pesquisa de campo com a elaboração e aplicação de questionário, como aporte para investigação, aos jovens egressos do Programa operacionalizado no município de Osasco situado na Região Metropolitana de São Paulo.

Acerca das discussões apresentadas na pesquisa, a autora considera oportuno resgatar o debate em torno das políticas públicas educacionais que “contemplam o projeto hegemônico de Estado”, percebidas como possível solução para os problemas sociais do país. Ao se debruçar sobre a análise das políticas implantadas no campo educacional, a pesquisadora ressalta a “[...] constante ideiação em promover a formação de competência para o mundo do trabalho” (ALEXANDRE, 2014, p. 14-15). Ela sustenta:

As finalidades do Estado aparecem como instância mantenedora da hegemonia, na medida em que lhe cabe criar condições necessárias de materialização dos conteúdos e práticas constituintes do projeto ideológico de conservação e expansão da classe hegemônica. Daí sua função de educar para o consenso e conformação das classes dominadas. [...] Portanto, visto por esse prisma, a consolidação do Projovem Urbano prevendo uma formação integral dos diferentes aspectos da vida do indivíduo (Educação, Trabalho e Cidadania), configura um engodo. Uma vez que os interesses implícitos dessa e demais política é garantir a manutenção do projeto do capital hegemônico, que prevê a distribuição diferenciada, desigual e controlada da educação. (2014, p. 69).

Outra ressalva feita no trabalho de Alexandre (2014) está nos resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos estudantes egressos do Projovem Urbano de Osasco. No que se refere à formação técnica, a autora relata que o Programa se configura em uma “[...] formação precária que impossibilita o jovem a disputar uma vaga de trabalho em condição de equivalência com aqueles que possuem uma boa formação nos padrões almejados pelo mercado” (ALEXANDRE, 2014, p. 38). Ela acrescenta:

Nesse sentido, quando analisadas às condições de vida da parcela jovem que se beneficiaram do Programa nos anos de 2008 a 2010, pode-se observar que no plano prático nenhum dos jovens que responderam o questionário exerce profissionalmente as atividades de formação inicial na qualificação profissional da qual cursou. Em outros termos, vê-se que exercem atividades operacionais que não prescindem de formação específica em sua execução. (2014, p. 68).

É a partir dessa compreensão que a autora conclui o resultado da pesquisa demonstrando o aspecto generalista do Programa ao promover uma formação abreviada e descomprometida com a formação integral do jovem na etapa do ensino fundamental e na qualificação profissional, conduzindo-o para o mercado de trabalho com “mão de obra precária”. Desse modo, os interesses da classe dominante são consolidados nas políticas

públicas educacionais quando se configuram na “[...] distribuição diferenciada, desigual e controlada da educação” (ALEXANDRE, 2014, p. 73).

Outra produção de autoria de Valéria Marcondes Brasil, intitulada “As políticas Públicas para o Projovem - o Projovem como política de inclusão - tendências e fragilidades”, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, foi analisada para compor este estudo.

A autora traz como objeto de pesquisa o jovem incluso no grupo etário de 15 a 29 anos que ainda não concluiu a etapa de ensino fundamental, com baixa escolarização e sem inserção no mercado de trabalho. Assim, aponta-se como objetivo da pesquisa analisar a partir das categorias trabalho e educação, quais as reais e possíveis possibilidades oferecidas para esse perfil de jovem que, com escolaridade incompleta, pretende inserir-se no mercado de trabalho.

Para tanto, toma como referência para análise do objeto o estudo teórico e documental, utilizando-se como metodologia de investigação o materialismo histórico a partir da lógica dialética para se obter uma compreensão, com base nas orientações teóricas assumidas e dados estatísticos pesquisados em fontes oficiais, do contexto social juvenil e sua concretude. Outrossim, a pesquisadora busca refletir sobre a base produtiva do modo de produção brasileiro, principalmente nas possibilidades e desafios das políticas públicas destinadas aos jovens trabalhadores na contemporaneidade e das ações descontínuas frente às determinações do capital.

Ainda é relatado pela autora, o estigma criado pela sociedade em “[...] qualificar o jovem como sendo o dono de seu próprio destino no que tange a escola e ao trabalho”, criando-se também o “[...] mito de que para as famílias mais pobres o trabalho para os jovens seria uma solução para todos os seus problemas” (BRASIL, 2014, p. 12). Desse modo, para melhor compreender o jovem em seu contexto na totalidade social, faz-se necessário apreender as vicissitudes da sociedade capitalista, marcada pela divisão de classes e no ideário em que o indivíduo é percebido como força produtiva de trabalho. Segundo Brasil:

[...] para que o trabalhador permaneça no processo produtivo, seu conhecimento individual pauta-se na exigência do mercado de trabalho. Neste contexto, são questões pertinentes à reflexão sobre escolarização, a qualificação do jovem e a participação cidadã, sob o olhar voltado às formas de produzir o trabalho, questões atuais, contemporâneas, determinadas pela rearticulação produtiva do capitalismo em nosso país, que mesmo vivendo este processo tardiamente, está imerso em todos estes temas. Deste modo, torna-se um desafio contrapor as atuais políticas para a juventude, com a necessidade de escolarização, qualificação profissional e participação cidadã do jovem brasileiro enquanto classe trabalhadora. (2014, p. 26).

Feita essas considerações, a pesquisadora realça que o mundo do trabalho está coadunado aos interesses do capital, suas transformações no processo produtivo, na divisão social e técnica do trabalho e no conhecimento exigido ao trabalhador para executar a “demanda do modo de produção e do mercado de trabalho” (BRASIL, 2014, p. 26). Diante dessa conjuntura, são fomentadas políticas públicas para escolarização e qualificação dos jovens como forma de atender ao atual modelo econômico com a produção de “mão de obra” da juventude trabalhadora ao mercado de trabalho.

De acordo com Brasil (2014, p. 30) a “[...] obsolescência das ações marcadamente políticas para juventude é inócua, se pensarmos que o jovem por si só seria detentor de seu destino”, ainda mais quando se trata do jovem de “baixa escolaridade e sem inserção no mercado de trabalho formal”. Ela ainda acrescenta:

Assim em meio às contradições próprias que perpassam o modo de produção, as políticas públicas, na medida em que parecem se aliar ao *status quo* vigente, sem questioná-lo, sendo-lhe, antes, subserviente, parecem querer incluir cada vez os jovens no círculo vicioso da exclusão, na medida em que sonega acesso e permanência a uma educação integral, verdadeiramente libertadora, assim como a atuação no mundo do trabalho com condições que vão além de estar inserido, seja no mercado formal ou informal, das horas extensivas semanais trabalhadas, dentre outras condições precárias [...]. (2014, p. 35).

Ressalta-se que a autora se contrapõe ao ideário reforçado pelas políticas públicas para a juventude, que reduz a função da educação apenas à preparação da força de trabalho para o mercado. Diante disso, a pesquisadora considera que, em maior parte, as ações e programas implantados pelo Estado não contribuem para inserção qualitativa da juventude trabalhadora, que enfrenta situações de ordem excludente e precárias de trabalho.

É a partir dessa compreensão que Brasil (2014, p. 39) pretende questionar sobre as políticas públicas voltadas para a juventude da classe trabalhadora, assim como a concepção de educação vinculada ao “fazer e ao trabalho prático imediato”, como forma de reprodução do modo de produção capitalista. Acerca desse aspecto, a pesquisadora volta-se para o cerne de sua pesquisa com a análise do Programa Projovem Urbano situado como uma política destinada aos jovens de baixa escolaridade e sem inserção no mercado de trabalho. Brasil considera:

O PROJOVEM conflui, de fato, para a não efetivação da educação propriamente dita. Portanto, percebe-se que, para cada momento econômico e político do país, encontra-se um modelo político e educacional que resguarde os interesses das classes dominantes. Percebe-se também que o PROJOVEM perpassa medidas paliativas para a situação juvenil, pois não contempla as condições reais de acesso, a permanência escolar e a inserção no mundo do trabalho com condições dignas. Sem

que estas condições oportunizem uma reorganização estrutural, dificilmente ocorrerá uma substantiva mudança na condição juvenil. Conclui-se, por meio das análises e reflexões apresentadas, que não bastará atender à inserção social e produtiva para garantir aos jovens condições de acesso e permanência escolar e participação no mundo do trabalho, pois a questão é muito mais complexa. (2014, p. 91).

Em prosseguimento com a conclusão de sua análise, a pesquisadora compreende que no rol das políticas nacionais para a classe trabalhadora jovem, o Programa está voltado apenas para atender do modo de produção capitalista, utilizando-se da educação como um recurso para produzir força de trabalho adequada ao modelo econômico. Assim sendo, para superar as ações atreladas ao ideário neoliberal, faz-se “[...] necessário esmiuçar as ideias políticas, pedagógicas e hegemônicas que compõem o PROJOVEM e que estão diretamente ligadas à hegemonia vigente, por meio de instituições que difundem o Programa e de sua função política” (BRASIL, 2014, p. 98).

A próxima produção a compor esta análise é a de Leandro da Silva Gaspar, intitulada “Teoria do Capital Humano e a Formação para o Trabalho Simples no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano), apresentado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

É ressaltado pelo autor que o tema de sua produção surgiu de sua experiência como coordenador executivo do Projovem Urbano, no estado do Rio de Janeiro e do seu interesse em apreender a totalidade concreta a partir do movimento real em que se estabelece o Programa na realidade material da juventude trabalhadora.

Desse modo, Gaspar (2014) define que o objetivo geral de sua pesquisa é compreender a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos na atualidade e a retórica produtivista do capital humano nas políticas públicas de formação para a classe trabalhadora. Para tanto, ele estabeleceu como objetivos específicos:

- 1) Investigar as categorias ideologia, trabalho simples e trabalho complexo para apreender como a relação trabalho e educação tem se articulado na formação social brasileira para reprodução da força de trabalho; 2) Apreender o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos, como ponto de partida, compreendendo o movimento real das relações de produção e sua evolução histórica como produto da luta de classes na formação social brasileira; 3) Apreender como a formação profissional da população de jovens e adultos trabalhadores tem sido direcionada, analisando a teoria do capital humano como demanda da reestruturação produtiva na atual fase do capitalismo; 4) Investigar o Projovem Urbano como uma das atuais propostas para educação da classe trabalhadora, analisando suas implicações, mediações e contradições; e 5) Identificar a efetividade social do programa, baseado nos próprios critérios do Estado, através das experiências registradas na literatura acadêmica e na repercussão midiática do programa a nível nacional, mapeando a realidade concreta para identificar se o discurso dominante tem conseguido suprir as demandas e anseios dos trabalhadores no que compete a qualificação profissional para inserção produtiva dos jovens e adultos trabalhadores. (2014, p. 17).

O pesquisador aponta, ainda, como referencial teórico metodológico de sua investigação, o materialismo histórico dialético para analisar as “[...] contradições inerentes ao modo de produção e os fios invisíveis que tecem a realidade social pela lógica de organização do capitalismo contemporâneo” (GASPAR, 2014, p. 18). Além do mais, é indicado pelo autor que seu estudo decorreu de pesquisa qualitativa fundamentada na análise documental das fontes primárias e secundárias do objeto, tais como os marcos regulatórios e documentos que orientam a proposta pedagógica do Projovem Urbano, assim como as produções bibliográficas que discorrem sobre o assunto proposto. Com isso, tomaram-se como questões norteadoras da análise:

Qual a qualificação profissional que o Estado tem direcionado à classe trabalhadora como demanda da reestruturação produtiva? Como o Estado tem tratado a questão da educação de jovens e adultos no limiar do século XXI? E em que medida, o Projovem Urbano, como política hegemônica para formação da classe trabalhadora, se articula ao processo produtivo com vistas a produzir a força de trabalho socialmente necessária a reprodução do capital? (GASPAR, 2014, p. 14).

Gaspar (2014) realça que as propostas educacionais de governo e a propagação de discursos de caráter hegemônico a fim de mitigar as disparidades sociais, não se materializam em ações significativas para a classe trabalhadora e muito menos corrobora para expressivas mudanças no atual cenário societário brasileiro. Segundo o pesquisador, as políticas de governo destinadas a classe jovem trabalhadora “[...] têm resgatado o pensamento pedagógico tecnicista, reincorporando a teoria do capital humano na educação de jovens e adultos trabalhadores” (GASPAR, 2014, p.11).

Partindo dessa compreensão, o autor explicita o antagonismo existente entre os interesses da classe trabalhadora e a concepção da educação em que a qualificação profissional ocupa o papel de elemento que constitui a atual produção social. Isso se torna ainda mais evidente, na oferta de programas governamentais que articulam a escolarização básica com a educação profissional, principalmente, quando algumas propostas de encaminhamento ao emprego são ofertadas por meio de parcerias com a iniciativa privada. Para ele:

Os novos sentidos da teoria do capital humano na formação do trabalhador adquirem centralidade a partir de uma nova perspectiva produtivista sob o discurso da noção de competências. A dicotomia ‘qualificação’ versus ‘noção de competência’ permeia as propostas do Estado, buscando conformar o trabalhador a novas possibilidades de inserção produtiva buscando o protagonismo juvenil como força de trabalho direcionada ao trabalho simples. Em meio aos diversos programas de governo que

vislumbram, genericamente, os mesmos objetivos, devemos lembrar que quantidade não é qualidade. (GASPAR, 2014, p. 14).

Contudo, percebe-se que as políticas compensatórias de formação da juventude trabalhadora se configuram como elemento de controle social, sobretudo, quando materializadas de forma alienante e com a perspectiva de aumentar a produtividade do trabalhador, condicionando-o ao trabalho simples. O autor relata, ainda, que na atual conjuntura política, social e econômica, marcada pelos elevados índices de desemprego e pobreza, o Estado passa a se isentar do compromisso de suprir as necessidades da sociedade, principalmente, quando atribui a responsabilidade que lhe compete à desqualificação profissional e incapacidade do trabalhador em atender as novas exigências do capital (GASPAR, 2014, p. 15).

Feitas essas considerações, o pesquisador postula em sua pesquisa que o Projovem Urbano se soma as políticas neoliberais que buscam reproduzir a força de trabalho que vem sendo reduzida em detrimento da reestruturação produtiva (GASPAR, 2014, p. 111). Além disso, a proposta de inclusão por meio da educação, tal como apresentada pelo Programa, não garante necessariamente a inserção dos jovens da classe trabalhadora no mercado de trabalho. Gaspar acrescenta:

O Projovem Urbano passa a instituir um processo de formação e qualificação para o trabalho, descomprometidos com a efetiva possibilidade de inserção profissional, tirando o foco da obrigação do Estado em responder a crise estrutural do emprego, através da criação de vagas no setor formal de trabalho. Ao estimular os trabalhadores em outras atividades produtivas geradoras de renda, o Estado passa a direcioná-los para as formas precarizadas de inserção no prolongamento da cadeia produtiva, através do trabalho informal, autônomo, temporário, terceirizado, etc. (2014, p. 150).

O autor finaliza sua pesquisa ressaltando o “caráter produtivista, fragmentado e de conteúdos acrílicos” que continuam evidentes nas políticas públicas destinadas a educação de jovens e adultos da classe trabalhadora, semelhante à proposta apresentada no Projovem Urbano. Segundo Gaspar (2014), considera-se um grave problema social, maiormente, na realidade da juventude trabalhadora as propostas de governo de formação aligeirada, pois além de não proporcionarem possibilidades de emancipação humana e profissional, reproduz o ciclo de formação para o trabalho, essencial para a reprodução das forças produtivas (GASPAR, 2014, p. 158).

Outra produção de autoria de Simone Natividade Santos, intitulada “O desvelamento do discurso da inclusão no programa governamental Projovem Urbano, apresentada ao

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, foi analisada para compor este texto.

A autora aponta que seu estudo tem por objetivo identificar os mecanismos ideológicos materializados nos discursos que fomentam as políticas públicas educacionais, principalmente, na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, tal como observada no Projovem Urbano. Para tanto, Santos (2014) indica como pressuposto teórico metodológico de sua pesquisa a análise do discurso da linha francesa fundada em Michel Pêcheux, além das interlocuções de György Lukács, Karl Marx, István Mészáros e outros teóricos do materialismo histórico.

Para discorrer sobre as problemáticas que abarcam os programas governamentais que contribuem para instrumentalizar o estudante para o mercado de trabalho informal por meio de um ensino imediatista e precário, a autora recorre aos documentos oficiais representados pelo Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano, Manual de Orientações de Professor, Manual de Orientações dos Gestores, além de propagandas e legislações.

A pesquisadora justifica que seu interesse pela temática abordada em sua pesquisa relaciona-se a sua trajetória profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos, especialmente, em sua atuação no Programa Educacional do Governo Federal Projovem Urbano. De acordo com Santos (2014, p. 17) é passível de observação, dentro da proposta do Programa, “[...] como o discurso da inclusão figura como a solução educacional do país e acaba fortalecendo os mecanismos discursivos do capital”.

Outra ressalva feita pela autora, no que concerne ao contexto educacional brasileiro, consiste na fragmentação do ensino com vistas à consolidação da divisão de classes. Dessa perspectiva são lançados programas educacionais que caminham no sentido oposto da inclusão, maiormente, quando fomentados pela reprodução ideológica do discurso dominante voltado aos interesses do capital. Ela ainda acrescenta:

Nesse entremeio conflituoso, a educação tem-se submetido a posturas que direcionam o sistema de ensino, rumo à mercantilização. Desse modo, a educação vira moeda de troca; conseqüentemente conserva contradições típicas da sociedade de classes. O discurso capitalista atrela a educação à lógica da mundialização do capital, procurando usar estratégias que direcionem a sociedade, mediante uma educação que induz o sujeito a se adaptar e readaptar ao capitalismo, que determina e personifica outros sujeitos. (2014, p. 18).

A autora relata, ainda, que as atuais políticas públicas educacionais são marcadas por fatores de ordem excludente, pois se coadunam com os interesses hegemônicos. Assim sendo, diante das mazelas que assolam a sociedade brasileira o Estado limita-se ao papel de

desenvolver projetos e programas, alinhados à lógica do capital, para apaziguar e conformar a massa, pautando-se em discursos falaciosos e ufanistas utilizados, principalmente, em campanhas eleitorais (SANTOS, 2014, p. 48).

Santos (2014, p. 49), explica que “[...] as políticas sociais representadas em programas emergenciais tornam-se presentes com a promessa de inclusão social e igualdade de condições”, porém o que se evidencia na prática é a “ilusão de que essas deficiências serão sanadas”, pois a resolução total dos problemas que afligem a sociedade contemporânea é impossível quando considerada a lógica do sistema capitalista vigente.

Diante dessa conjuntura, a autora apresenta as materialidades discursivas contidas nos documentos oficiais do Projovem Urbano. Dentre as sequências discursivas elencadas pela autora acerca do Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano, destacam-se suas observações quanto ao imediatismo dos conteúdos estudados no período de vigência do Programa e os parâmetros neoliberais que se enquadram esse ensino. Santos afirma:

O programa não suprirá os interesses desse público em potencial. Um público que vive à margem de direitos representados pelo discurso da democratização de acessos, em que os dados estatísticos exercem grande poder dentro do discurso político, em especial nas campanhas políticas, quando começam a ecoar discursos que convençam e tragam garantias. [...] De fato, esses conteúdos beneficiarão os interesses e necessidades do grande Sujeito, representado pelo capitalismo. Esse, sim, terá seus interesses resguardados, visto que o sistema precisa ser resguardado. (2014, p. 65-66).

Desse modo, a autora finaliza sua pesquisa argumentando que “[...] os movimentos de inclusão são materializados em um cenário voltado para o dualismo educacional”, pois o que se percebe na contemporaneidade é a demarcação de “estratégias políticas cuja intenção é manter a massa limitada a uma educação reducionista” (SANTOS, 2014, p 88). No que tange às materialidades discursivas inseridas na proposta impressa nos documentos oficiais do Projovem Urbano, os resultados conclusivos da pesquisa evidenciam a inclusão ilusória existente em sua operacionalização aligeirada, fragmentada e assistencialista.

A próxima produção levantada é de Itamar José Bressan que disserta sobre “Representações de leitura no material didático-pedagógico do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano”, em seu trabalho apresentado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista.

O autor relata que o objetivo da pesquisa é analisar as representações de leitura do material didático utilizado no Programa, principalmente, se os textos contribuem para formação de leitores críticos e não apenas decodificadores de letras. Para tanto, o pesquisador

se utiliza da metodologia qualitativa com enfoque interpretativo e da análise documental e assume como vertente teórica os estudos de Roger Chartier para compreender como o Manual do Educador e o Guia do Estudante destaca a leitura em seus procedimentos didático-pedagógicos.

Ademais, Bressan (2015, p. 14) revela coadunar-se com o intento do material ser utilizado como apoio pedagógico sob uma perspectiva dialógica e emancipadora, sobretudo, tendo a figura do professor como imprescindível na mediação de todo o processo de reflexão. No entanto, apesar de exibir pouca produção acadêmica que aborda as discussões vinculadas ao Projovem Urbano, Bressan assevera:

É nítido que com o PJU há uma mudança significativa na vida dos educandos, proporcionando amadurecimento educacional, pessoal e até mesmo no contexto da qualificação profissional, com relatos de educandos conseguindo adentrar no mercado de trabalho, estabelecendo um foco e direcionamento em sua vida por meio de seus estudos, além do quanto são motivados a obter uma melhor qualidade de vida por meio dos esforços próprios, dando continuidade à vida estudantil, incentivados pelos programas do PJU. (2015, p. 58).

Desse modo, o pesquisador compreende que a proposta pedagógica do Programa apresenta-se como possibilidades de atuação reflexiva e integrada do estudante na vida social, principalmente, quando ofertada a educação escolar aliada à educação profissional. Além disso, ressalta que devido ao surgimento de novas profissões e exigências do mercado de trabalho, torna-se ainda mais urgente a qualificação do público que demanda a Educação de Jovens e Adultos, com o “[...] objetivo de aprimorar suas habilidades para executar funções específicas” (2015, p. 59).

Contudo, não ficam explícitos na pesquisa, os conceitos ou conhecimentos científicos acerca do trabalho, especialmente, quando considerados os impactos das transformações materiais da sociedade e a capacidade da classe trabalhadora jovem se perceber e intervir nesses processos de mudanças, bem como a relevância de analisar “[...] a Educação profissional aliada às transformações sociais pelas quais nossa sociedade passa constantemente devido à crise do capital financeiro em dados momentos” (2015, p. 60).

No quinto capítulo o pesquisador traz a análise das atividades dispostas nas unidades um e dois do material didático destinado aos estudantes com o objetivo de verificar se os exercícios e os textos favorecem o desenvolvimento crítico e reflexivo por meio das representações de leitura. De modo geral, o autor sustenta que os conteúdos e as atividades que são apresentados no material do Projovem Urbano atraem muito a curiosidade dos

estudantes para reflexão sobre o que estão lendo, haja vista que os assuntos abordados são condizentes com o seu cotidiano (2015, p. 77).

Entretanto, Bressan (2015, p. 80) reconhece na análise das atividades propostas na disciplina de Língua Portuguesa que “[...] infelizmente, em função do tempo destinado à execução das atividades elas não são exequíveis”. Nessas poucas palavras do autor, é possível perceber o caráter aligeirado do Programa, pois a reflexão que se exige para encontrar as respostas requer mais tempo do que o previsto. Ainda acerca do material didático, Bressan acrescenta:

Apesar de o educador ter liberdade para pesquisar em outras fontes, o material destinado ao Programa Projovem não permite que ele saia da formatação proposta por esta, pois mesmo que ele saia, ainda assim, terá que seguir o material complementar também proposto pelo programa. (2015, p. 84).

Diante do exposto pelo autor, lembra-se aqui o que considera Alves (2005a, p. 88) sobre o manual didático, quanto afirma que o mesmo “[...] estreitou os limites do saber exigido do professor, pois, objetivamente restringiu-os aos seus próprios limites”, ou seja, corrobora para a simplificação do trabalho docente e para um modelo anacrônico de ensino.

Em prosseguimento com a análise do trabalho de Bressan (2015), observa-se que o autor busca ressaltar que a preocupação com a leitura é uma constante na elaboração do material didático utilizado no Projovem Urbano, tendo em vista as singularidades do público atendido e as dificuldades na decodificação das palavras e compreensão da mensagem proposta pelos textos. Dessa maneira, o autor finaliza suas considerações ensejando novas reflexões acerca do assunto pesquisado, essencialmente, sobre “[...] como podemos contribuir para que nossos jovens e adultos tenham oportunidade de elevar sua escolaridade e autoestima” (2015, p. 97).

A tese de Maria Gorete Rodrigues de Amorin, denominada “Educação para o trabalho ou para a formação humana: a proposta educacional do capital para trabalhadores jovens materializada no Projovem”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, analisa a distinção existente entre a educação para o trabalho, materializada no Programa, e a educação para formação humana.

Amorin (2017) aponta como método utilizado para pesquisa o ontológico histórico-social a fim de apreender a essência do objeto da análise, bem como analisar criticamente os limites que o capital impõe à formação humana. O estudo se constituiu na pesquisa bibliográfica, tomando-se como referência as orientações teóricas de Karl Marx, Geogy

Lukács para compreensão da natureza ontológica da relação estabelecida entre trabalho, educação e formação humana.

Além disso, a autora buscou apreender alguns elementos importantes da história da educação nas sociedades de classe a partir dos estudos de Aníbal Ponce, Moisey Mikhaylovich Pistrak e Dermeval Saviani, apresentando, ainda, a questão da educação para o trabalho no Estado burguês a partir das considerações de Karl Marx e István Mészáros. A autora se baseia, também, na análise documental do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO 2010) e dos objetivos do Projovem.

Percebeu-se no estudo de Amorin (2017), que o projeto de educação do capital para a classe trabalhadora jovem se contrapõe ao processo educativo desenvolvido na perspectiva da formação humana mais ampla. Essa contraposição torna-se mais cada vez mais evidente em face da atual crise estrutural do capital, principalmente, quando educada a força de trabalho para ser vendida aos detentores dos meios de produção ou quando se prepara a juventude pobre para o empreendedorismo individual, condicionando ao subemprego do mercado informal. Anota Amorin:

Contudo, nas atuais circunstâncias do modo de produção vigente, principalmente em países periféricos, a exemplo do Brasil, o capital mantém, pela ação direta do Estado, um processo educativo que especializa para funções complexas e qualifica para atividades simples. Uma educação organizada, em larga medida, em formato de programas dirigidos para trabalhadores empregados, mas também desempregados, subempregados, etc., pertencentes à massa de pessoas jovens e adultas pauperizada, que dificilmente encontrarão comprador para sua força de trabalho, mais ainda assim o capital precisa manter, tanto para desenvolver atividades braçais simples na indústria, no comércio, etc., quanto para desenvolver atividades nos setores de serviços em geral (limpeza, transporte, etc.) terceirizados ou no campo da informalidade. (2017, p. 103).

Outra evidência trazida nas discussões da autora, acerca das funções do Estado em atender as necessidades do capital e organizar a educação em diferentes graus de qualificação e especialização exigidos pelo modo de produção capitalista, é a saída apresentada ao grupo etário entre 18 e 29 anos, “pauperizado”, de retomarem seus estudos em nível fundamental, por meio de um processo aligeirado e integrado a qualificação profissional, tal como consta na proposta do Projovem (AMORIN, 2017, p. 110).

Destarte, a pesquisadora explicita em seu estudo a relação intrínseca que se estabelece entre o Estado e o capital, especialmente, quando observado que suas crises ocorrem simultaneamente. Assim sendo, percebe-se que diante das vicissitudes que assolam a classe trabalhadora, tais como a pobreza e o desemprego, cabe ao Estado exercer o seu papel político, seja para especializar a força de trabalho para exercer funções mais complexas ou

reproduzir a força de trabalho simples no mundo da produção. Nesse ínterim, a educação coloca-se como um importante instrumento de adequação da força de trabalho subordinada aos interesses do capital (AMORIN, 2017, p. 115).

No capítulo cinco, a autora realça o Projovem Urbano como um dos importantes instrumentos utilizados pelo Estado no controle da força de trabalho. Segundo Amorin (2017, p. 132) o Programa se inclui no bojo de “programas federais aligeirados e de caráter compensatório”, em nível de ensino fundamental e qualificação para o trabalho a ser desenvolvido, especialmente, sob a lógica do empreendedorismo individual. A pesquisadora ainda considera:

O Projovem em suas multifaces é sem dúvida uma expressão dessa perspectiva educacional do Estado burguês para a classe trabalhadora. O que o Estado compreende por ‘qualificação profissional’ da parcela de jovens em situação de maior vulnerabilidade frente ao mundo do trabalho, não passa de cursos aligeirados que direcionam a juventude desempregada e sem perspectiva de uma atividade de trabalho no mercado formal, a alimentar a ilusão de que é possível ser um pequeno empresário, um empreendedor individual, ou seja, ser autônomo. (2017, p.166).

Feitas essas considerações, a autora indica que a proposta do Projovem Urbano “aprofunda ainda mais o fosso entre ricos e pobres” ao qualificar a força de trabalho para o mercado informal e reproduzir a alienação, sobretudo, quando se propõe elevar a escolaridade da juventude trabalhadora para adaptarem-se as novas exigências do capital (2017, p. 174). Acerca disso, a autora finaliza a pesquisa sustentando o “insuperável antagonismo” entre a educação para o trabalho proposta pelo Estado burguês e a educação na perspectiva de emancipação humana, tal como materializado no Programa (2017, p. 181).

Por fim, traz-se a tese de Rafael de Lima Bilio, intitulada “O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Urbano (Projovem Urbano): A construção do precariado e a hegemonia da pequena política”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense no ano de 2017. Esse estudo propõe a análise do Projovem Urbano, assim como sua proposta de Qualificação Profissional aos jovens com idade entre 18 a 29 anos.

O autor aponta como um dos desafios de sua pesquisa a compreensão do papel do Projovem Urbano (PJU) frente às políticas públicas destinadas a Educação de Jovens e Adultos e a atuação do Estado na oferta de programas compensatórios para minimizar os conflitos sociais relacionados ao trabalho.

Desse modo, Bilio (2017, p. 18) destaca que o objetivo geral da pesquisa é analisar os princípios teórico-metodológicos que constituem as ações formativas de Qualificação

Profissional do Projovem Urbano a partir das bases “política e ideológica da pequena política”. Além disso, o pesquisador elenca como objetivos específicos:

- 1) Identificar a estrutura governamental da implementação do PJU e suas especificidades de construção histórico-política para visualizar quem são os ‘novos-velhos’ sujeitos históricos do programa;
- 2) enunciar os elementos sócios-históricos do ensino profissional brasileiro que o PJU perpetuará na destinação aos desvalidos de sorte de novo tipo e na oferta da força de trabalho para o precariado e o trabalho simples;
- 3) explicar o conceito de *qualificação profissional* subjacente ao PJU bem como a polarização das competências;
- 4) descrever a relação entre a forma hegemônica do ‘conteúdo ético do Estado Educador Brasileiro’ e os fundamentos da educação compensatória por meio do viés assistencialista. (2017, p. 18-19, grifo do autor).

As vertentes teóricas assumidas pelo autor na pesquisa são as obras clássicas de Karl Marx, Antonio Gramsci, Karel Kosik, György Lukács e trabalhos contemporâneos que tomam como objeto de estudo o Projovem Urbano e a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, além de outros documentos oficiais tais como relatórios técnicos, marcos regulatórios e materiais pedagógicos, a fim de identificar as informações inerentes ao processo de implementação do Programa e suas prováveis incongruências.

Acerca do caráter transitório do Projovem Urbano e sua inconsistente proposta de Qualificação Profissional, fundamentada em noções básicas de conhecimento técnico-científico, o autor pretendeu explicitar a relação entre capital e trabalho concebida nas ações formativas do programa, sobretudo, pelo modo de “acumulação flexível enquanto formas inerentes à totalidade da produção capitalista” (BILIO, 2017, p. 34).

Em síntese, o autor buscou evidenciar a divisão social do trabalho e as novas exigências do sistema capitalista, que transforma a força de trabalho em mercadoria, eleva o contingente do exército industrial de reserva e intensifica o deslocamento da classe trabalhadora para o desemprego e a pobreza. Nesse ínterim, a Qualificação Profissional surge para adequar-se às transformações do mundo do trabalho com a oferta de cursos precários e abreviados para aperfeiçoar as competências e habilidades individuais do trabalhador (BILIO, 2017, p. 39).

No segundo capítulo, o autor realça que o Projovem Urbano desenvolveu-se no bojo das políticas públicas fragmentadas, principalmente, como forma de amortizar a realidade social com a oferta abreviada de escolarização e precária formação para o trabalho simples. No que tange a Qualificação Profissional, o pesquisador argumenta que “o dever do indivíduo

na intermediação de sua força de trabalho é se autolocalizar nos processos econômicos”, ao se referir sobre a proposta dos Arcos Ocupacionais⁶ oferecidos pelo Programa (2017, p. 92).

Assim sendo, compreende-se que as políticas públicas destinadas à juventude trabalhadora denotam o processo precário de inclusão no capitalismo, escamoteando ações de caráter excludente, especialmente quando programas educacionais de caráter compensatório, tal como o Projovem Urbano, atribuem a “crença ingênua do poder redentor da educação” acerca dos diversos problemas que afligem a sociedade como o desemprego e a pobreza (BILIO, 2017, p. 128). Outra questão importante evidenciada pelo autor é o conceito de empreendedorismo como alternativa pessoal na geração do trabalho, como indicado no trecho seguinte:

Portanto, o conceito de *empreendedor* está associado com a ocupação das pessoas que se arriscam nas tentativas de obter sucesso financeiro e pessoal, desconsiderando as determinações objetivas e históricas para tal caminho, mas abrangendo características como: dedicação, independência, riscos e criatividade. Contraditoriamente às características mencionadas, no empreendedorismo, as relações são marcadas pela instabilidade socioeconômica, ao contrário da proclamada supervalorização da narrativa da promoção do individualismo e da falsa independência das condições materiais objetivas, cujo resultado é um processo de individualização. (2017, p. 178, grifo do autor).

O pesquisador sustenta que o conceito de empreendedorismo corrobora ainda mais para elevar a fragmentação da classe trabalhadora, pois a venda da força de trabalho passa a ser individual e não mais coletiva. Dessa forma, o discurso ilusório do empreendedorismo como sinônimo de empregabilidade e geração de renda é disseminado a partir de programas emergenciais como o Projovem Urbano.

Em considerações finais, o autor ponderou sobre o insucesso de intervenção do Programa para atender as necessidades dos jovens inscritos. Pois afinal, o Projovem Urbano surgiu na sequência de vários outros programas governamentais e se manteve com a mesma essência de velhos elementos ideológicos, que legitimam os interesses capitalistas.

Importa-se frisar, que as discussões acerca do tema proposto não se findam com as obras levantadas e analisadas neste capítulo. Não obstante, a partir dos estudos analisados obteve-se a compreensão das informações contidas nas produções científicas ora apresentadas, sobretudo, a partir dos elementos considerados fundantes para análise do objeto desta pesquisa. Embora as produções pesquisadas estabeleçam parâmetros para análise do

⁶ De acordo com o Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano os arcos ocupacionais são um conjunto de ocupações que tenham base técnica comum e que possam abranger o planejamento, a produção e a comercialização de bens e serviços com o objetivo de “preparar o jovem para ser empregado, mas também pequeno empresário ou sócio de cooperativa”. (BRASIL, 2008, p. 34).

objeto desse estudo, cumpre ressaltar que os autores não se detiveram especificamente sobre os manuais didáticos do Projovem Urbano, com foco nos conteúdos de Ciências Humanas. Assim sendo, ensejamos que os resultados apresentados na conclusão desse trabalho possam trazer novos avanços ao que já está posto e suscitem outras pesquisas acerca dos manuais didáticos e o papel que cumprem na relação educativa.

Em relação ao Projovem Urbano, pondera-se nas considerações gerais dos autores que se trata de uma política compensatória e de caráter assistencialista implementada no bojo de sucessivos projetos e programas governamentais alterados apenas por diferentes *slogans* e discursos falaciosos, mas que, no entanto, mantiveram a mesma essência de abreviação da escolarização e precariedade na oferta de qualificação profissional.

Nota-se, a partir das abordagens teóricas esposadas pelos autores, que apesar das poucas mudanças ocorridas na estrutura do Programa, no período que compreende os anos de 2005 a 2012, o aspecto transitório, imediatista e fragmentado tornou-se evidente em sua operacionalização, especialmente, como resultado de certificações aligeiradas, precárias e não condizente com os interesses da juventude trabalhadora.

De modo geral, os autores que se destinaram a pesquisa de campo, coadunam-se na constatação de haver um distanciamento entre o previsto na proposta textual do Programa e o que é materializado em sua execução, especialmente, quando observado o contexto do atual sistema econômico regido pelo sistema capitalista e por ações de ordem excludente que visam disciplinar a força de trabalho às novas exigências do mercado. Nesta vertente, surge o Projovem Urbano com uma proposta de inclusão social via educação propagada por discursos falaciosos, com promessas que nada modificam a situação de “subalternidade expropriação da classe trabalhadora” (RUMMERT; GASPAR, 2017, p. 398).

É a partir dessa conclusão que se pretende complementar os argumentos dos autores no próximo capítulo, em que será abordado um panorama da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o emaranhado de programas e projetos implementados nessa modalidade de ensino por meio de políticas transitórias e sazonais, tal como se evidencia na materialização da proposta textual do Projovem Urbano.

2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Os sistemas educacionais e os movimentos educativos em geral, embora influam sobre a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade. Por isso mesmo, as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político. Toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico. (PAIVA, 1987, p. 19).

A compreensão histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não pode se estabelecer sem o entendimento da sociedade em que tal proposta se estabelece. Neste sentido, cumpre destacar que esse estudo parte do princípio de que a base estrutural da sociedade define, em última instância, as formas de pensamento e organização social, política e econômica, é nesse plano, superestrutural, que se coloca a educação. Compreende-se, portanto, que os diversos movimentos históricos da sociedade, em condições materiais dadas, se traduzem na educação com vistas a atender as necessidades advindas de sua contemporaneidade.

Sublinhe-se nesse ínterim, que apesar dos movimentos educativos estarem vinculados às condições sociais, políticas e econômicas de uma dada nação, deve-se levar em consideração que elementos universais também são capazes de inferir mudanças superestruturais, principalmente quando essas se estabelecem sobre a base do capital.

Tomando o exemplo do Brasil, fatores de origem internacional impulsionaram movimentos em prol da melhoria do sistema educativo brasileiro e campanhas em favor da educação de adultos foram realizadas com o intuito de elevar à posição do país no plano mundial, aproximando-o dos países que apresentam os melhores índices de escolarização. Nos últimos anos, a preocupação em atender os apelos e assumir os compromissos em encontros internacionais acerca do ensino corroborou para a ampliação das oportunidades educacionais, principalmente para a educação de jovens e adultos.

No entanto, tais encontros também influíram em movimentos educativos que adquiriram uma dinâmica própria, decorrentes de alguns ideais educativos contraditórios àqueles defendidos pela ordem vigente, como se pretende evidenciar nesse capítulo. Nota-se, ainda, que por decorrência do ideário hegemônico, traduzido em políticas que só trazem vantagens para o grande capital, as tensões entre classes são falseadas e ocultadas, maiormente, quando as necessidades da classe dominante assumem a feição de necessidades de todos.

Cumprir ressaltar que no decorrer da história do país, a educação passou a ser percebida como instrumento ideológico tanto para aqueles que dispunham do poder como para os que pretendiam disputá-lo. Desse aspecto, observa-se quanto à possibilidade de sua utilização, que logram de alguma preponderância os detentores do poder político quando se encarregam de implementar a política educacional a ser seguida, assim como os programas a serem implantados e, com maior relevância, o conteúdo ideológico disseminado pelos mesmos (PAIVA, 1987, p. 23).

Indubitavelmente, muitos dos movimentos educativos surgidos no Brasil ocorreram, em primeira instância, com objetivo político incluindo, nesse bojo, mobilizações específicas para a educação de jovens e adultos desvalidos de escolarização, vistos como ampliação das bases eleitorais e força de trabalho para grupos industrialistas emergentes. Essa condição vem sendo explicitada e analisada criticamente pela historiografia da educação, com destaque aos estudos de Dermeval Saviani e, ainda, da Educação de Jovens e Adultos a partir dos estudos de Vanilda Pereira Paiva e Haddad e Di Pierro.

Contudo, percebe-se que apesar dos apelos em favor da democratização do conhecimento e por uma instrução de caráter emancipatório, ainda se mantém, no momento presente, a organização didática desinente da égide capitalista. Segundo Alves:

O anacronismo da escola pública e o aviltamento de seu conteúdo, em nossos dias, não são postos em discussão pelo Estado. Reiterativamente, políticas de treinamento de pessoal e de melhoramento do livro didático são insinuadas como soluções para as deficiências existentes. Mas, a despeito dessas políticas, aquelas mazelas educacionais continuam reproduzindo-se segundo o seu fluxo centenário. Isso não quer dizer que a instituição escolar deixou de cumprir uma função social primordial. Paradoxalmente, a escola cumpre com rigor a função essencial que lhe foi atribuída pelo capital quando assegura oportunidades de emprego a trabalhadores excluídos das atividades produtivas. Sob essa mesma ótica, o aviltado conteúdo da escola é um produto necessariamente decorrente do instrumento de trabalho básico do professor, o superado manual didático. (2005a, p.186).

É relevante considerar, ainda, que não se pode escamotear a urgência por uma escola pública que cumpra efetivamente sua função social de promover a formação de cidadãos com possibilidade de acesso ao conhecimento culturalmente significativo e que atenda à realidade e as necessidades sociais contemporâneas da classe trabalhadora com uma educação de qualidade.

Sob essa análise, com a intenção de potencializar as discussões sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, será arrolado em sequência um breve histórico dessa modalidade de ensino no cenário brasileiro.

2.1 Contextualização da trajetória histórica da EJA no Brasil: dos jesuítas à Constituição Republicana

No tocante a educação de jovens e adultos, cabe ressaltar que não se pretende explicitar nesse estudo uma reconstituição histórica, antes disso, pretende-se arrolar os acontecimentos de maior preponderância para compreender os fatores que imbricaram a trajetória da EJA no Brasil, a fim de compreender os movimentos surgidos em diferentes contextos da sociedade brasileira e identificar problemas educativos existentes nessa modalidade de ensino além das respostas formuladas para o seu enfrentamento.

No período colonial (1549-1822) a instrução popular era precária e praticamente inexistente. A princípio, possuía um caráter específico com a função de catequizar e alfabetizar os indígenas que viviam na colônia brasileira, pois os jesuítas entendiam que haveria maior probabilidade de convertê-los ao cristianismo se soubessem ler e escrever e submetê-los aos padrões de cultura européia.

Posteriormente, com a escravização dos negros, também era difundido o catolicismo com intuito de combater o culto aos deuses africanos, entretanto, assim como os indígenas a educação que lhes era oferecida restringia-se a sermões sobre prática moral cristã e religiosa, sendo vedado o sistema formal de ensino (PAIVA, 1987, p. 57).

Embora os detentores do poder de ensino, os jesuítas, terem desempenhado e organizado a educação na colônia, foram expulsos em face das reformas de Pombal, quando os interesses do Estado se colocaram acima dos interesses da igreja, como destaca Paiva:

Quando a Coroa começa a combater o poder temporal dos religiosos na Colônia e a impor a secularização das aldeias indígenas e, quando a reforma de Pombal (Alvará de 28-junho-1759), considerando os ‘perniciosos e funestos efeitos’ do método educativo empregado pelos jesuítas, determina o fechamento de suas escolas ‘não somente neste reino, mas também em todos os domínios’, já a colonização estava consolidada; a língua portuguesa e a religião cristã dominavam amplamente as camadas hegemônicas da sociedade, além de terem penetrado entre indígenas e escravos. (Ibid., p.57, grifos do autor).

Nessas condições, os jesuítas foram expulsos em 1759 ocasionando a supressão da educação até então estabelecida. Por meio do Alvará Régio de 28 de junho do mesmo ano, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas e a introdução das aulas régias⁷ ou avulsas, que seriam mantidas pela Coroa (SAVIANI, 2013, p. 82). Entretanto, as mudanças impostas

⁷ Segundo Saviani (2013, p. 108) “[...] As aulas régias eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. Daí as expressões ‘aulas de primeiras letras’, ‘aulas de latim’, ‘de grego’, ‘de filosofia’ etc. Eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si.”

não alcançaram o êxito desejado, especialmente, por enfrentar diversas dificuldades no processo de estatização e secularização da estrutura organizacional dos estudos a partir das aulas régias. Ainda de acordo com Saviani (2013, p. 108), as aulas régias continuaram a se estender pelo Brasil, embora, enfrentassem “[...] condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento de professores”.

É importante sublinhar que a conjuntura, social, econômica e política da colônia não impunham a educação popular como uma necessidade, pois se observa segundo Saviani (2013, p. 114) que o “isolamento cultural da colônia” dava-se, principalmente, pelo “temor de que, por meio do ensino, se difundissem ideias emancipadoras”. Além disso, com o legado educacional deixado pelos jesuítas, acerca do sistema de ensino, cerceava-se qualquer tipo de doutrinação religiosa a fim de consolidar os interesses portugueses, que asseguraram, tão somente, a continuidade do que já havia sido logrado.

Por um lado, não se tinha uma preocupação com a formação de profissionais para as atividades econômicas, pois afinal, a força de trabalho escrava era a grande mola propulsora que sustentava a economia. Ainda mais, havia o interesse de proteger a colônia da influência de ideias liberais européias que circulavam também em outros países, provocando levantes populares e intentos por emancipação.

Com a chegada da família portuguesa no Brasil, em 1808, novas ações foram adotadas no cenário educacional para atender a aristocracia portuguesa e suprir o déficit existente nas funções burocráticas, entretanto, não houve interesse em promover um melhoramento no tocante à educação básica. Acerca disso, Sauner aponta:

[...] a partir de D. João VI, houve um impulso do ensino superior com o objetivo de preparar profissionais nas áreas prioritárias para a corte, em detrimento da educação básica. O desleixo e abandono, porém, em que se encontrava a educação nessa época, levou o Regente Feijó a baixar um Regulamento do Ensino Primário, porque para a sociedade colonial brasileira escravagista e de economia agrária, não havia necessidade de educação primária. Assim, o descaso pela educação do povo e a falta de escolas para preparar profissionais para o trabalho com a alfabetização resultou no analfabetismo da população geral. (2009, p. 50-51).

Essa situação não se modificou no período imperial (1822-1889), mesmo com a independência do Brasil de Portugal o ensino consistia na formação da elite que ocuparia cargos burocráticos do Império. No entanto, notam-se algumas medidas adotadas quanto ao ensino elementar a fim de ampliar a participação da população nas atividades e atender aos interesses do Estado independente.

Diante da enorme tarefa de instituir o ensino primário popular e gratuito, destacam-se duas leis destinadas ao problema da instrução básica. De acordo com o disposto na lei de 20 de outubro de 1823, “tornava-a livre, eliminando o privilégio do Estado” podendo ser oferecida também por instituições privadas. Posteriormente, a Constituição Imperial outorgada no ano de 1824 estabelecia a “gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos” (PAIVA, 1987, p. 61).

A despeito dessa lei, constatou-se o enorme desafio de garantir o direito à educação para todos os brasileiros e administrar tamanha competência. A partir disso, foi assentado o princípio da descentralização pelo Ato Constitucional de 1834, estando incumbido o Governo Central do ensino superior e atribuindo o ensino primário e secundário à responsabilidade das províncias.

Vale ressaltar ainda, que as províncias não dispunham de muitos recursos para assumir tamanha responsabilidade e pouco puderam realizar pela instrução popular que se desenvolveu de forma irregular e precária em todo o Império. Não obstante, observou-se um crescente interesse pela instrução popular no Segundo Reinado e o desenvolvimento do ensino elementar passou a ser desigual entre as províncias, conforme aponta Paiva:

[...] tal crescimento esteve ligado às condições de prosperidade do país em geral e às condições econômicas, sociais e política de cada província. Já nessa época – como atualmente – devemos considerar as grandes diferenças que separam as regiões que compõem o país, para entender a forma variada e desigual que marcou o desenvolvimento escolar em nossas províncias; estas variações refletiam o maior ou menor interesse de certos grupos provinciais pela instrução, a dispersão da população pelo território e sua composição (porcentual de população escrava, de imigrantes, etc.), o caráter da atividade econômica principal da província. (Ibid., p. 64).

Como se observou, as condições de prosperidade do país e de suas províncias refletiram na forma díspar em que evoluiu a instrução popular. Além do mais, cabe considerar que o deslocamento do eixo econômico do país, do Norte-Nordeste para o Centro-Sul, gerou grandes impactos na oferta e expansão do ensino elementar, sobretudo, com o advento da imigração européia. Segundo Paiva (1987, p. 65), preocupados com a instrução de seus filhos, os imigrantes passaram a desenvolver seus próprios sistemas de ensino, pois eram provenientes de “países onde a instrução elementar universalizada era um objetivo e onde a educação escolar desempenhava um importante papel para a ascensão social”, criando um “clima de maiores exigências com respeito à instrução”.

No que tange a qualidade e sistematização do ensino, destacam-se as reformas educacionais que apregoavam a necessidade da obrigatoriedade e gratuidade do ensino,

alfabetização de adultos trabalhadores, ensino profissional, bem como, a interferência do Estado nas políticas desenvolvidas para os sistemas educativos das províncias.

A reforma de 1851, de Luiz Pereira do Couto Ferraz, que abordava a oferta do ensino primário e secundário foi regulamentada em 1854 e preconizou o surgimento de escolas públicas de ensino noturno. Cumpre indicar que o Regulamento de 1854⁸ traria consigo uma decrépita problemática já constatada no estabelecimento da lei de 15 de outubro de 1827⁹, pela falta de escolas e professores e, até mesmo, a realidade dos próprios estudantes.

O que se pode discorrer, no limite deste estudo, é que as reformas até então apresentadas não lograram efetivo êxito em sua implementação e as discussões acerca da educação elementar foram retomadas com a reforma Leôncio de Carvalho, no ano de 1878, transformada em lei em abril de 1879. Ainda de acordo com Paiva:

A reforma de 1878 considerava obrigatório o ensino entre 7 e 14 anos, eliminando a proibição quanto aos escravos. Preconizava a criação de escolas normais para evitar improvisação de professores, estabelecendo ainda que o Governo Central poderia criar ou auxiliar escolas normais nas províncias, bem como cursos para o ensino primário de adultos analfabetos. Preconizava ainda a promoção de conferências pedagógicas ou reuniões periódicas de professores para discutirem acerca dos melhores métodos e de todas as questões de interesse prático concernentes ao ensino. (1987, p. 71).

Ainda segundo a autora, a maioria das províncias já havia criado escolas noturnas para atender a população adulta, mesmo que de forma precária e limitada. No entanto, a criação de tais escolas não considerava as necessidades de ensino demandadas pelo público atendido. Assim sendo, a reforma de Leôncio de Carvalho preconizou a importância de reuniões pedagógicas a fim de discutir, periodicamente, os mais adequados métodos e práticas de ensino aos desvalidos de escolarização.

Todavia, essa reforma trouxe à baila outras discussões educacionais frente às transformações sofridas pela sociedade brasileira. Com o Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, que criou o Título de eleitor e ficou conhecida como Lei Saraiva, a educação de adultos

⁸ O Regulamento baixado em 1854 estabelecia que as escolas públicas primárias, com matrícula vedada aos escravos, deveriam ser divididas em duas classes, sendo que a primeira compreenderia as escolas de instrução elementar e a segunda destinada à instrução primária superior, denominadas escolas de segundo grau. Segundo Paiva (1987, p. 70), determinou-se, ainda, que “[...] toda a educação estaria a cargo dos cofres públicos, que deveria fornecer inclusive livros e outros objetos necessários ao ensino, devendo existir também classes para adultos”.

⁹ De acordo com Paiva (1987, p. 61-62) “[...] A lei de 15 de outubro de 1827 estabelecia que ‘em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria as escolas de primeiras letras que fossem necessárias’. Tais escolas – para meninos e para meninas – deveriam ser mantidas pelo governo central, adotando-se o método do ensino mútuo de Bell e o sistema disciplinar de Lancaster, como tentativa de contornar o problema da insuficiência de professores”.

foi colocada em pauta nas discussões de caráter eleitoral com a restrição ao voto do analfabeto. Essas discussões corroboraram para o Parecer em forma de projeto de Rui Barbosa no ano de 1882 acerca do ensino secundário e superior, que trazia à tona a necessidade de reformas contundentes em relação à instrução pública no país e que engendrasses maior relevância no cenário mundial, tendo em vista as exitosas experiências educacionais dos países civilizados.

Com base nessa idéia, Rui Barbosa enfatiza a relação existente entre a educação e a riqueza de um país “propondo um programa nacional de defesa contra a ignorância popular, vista como a mãe da servilidade e da miséria”. Na medida em que o preconceito contra o analfabeto era difundido, com a restrição do voto às pessoas alfabetizadas, o parecer “provocaria um maior interesse público pela difusão da instrução e daí sua ação simultânea” (PAIVA, 1987, p. 76-77).

No entanto, essa restrição do analfabeto nas bases eleitorais não promoveu de imediato a difusão do ensino, mas contribuiu para uma diagnóstica bastante realista do país e despertou nos parlamentares e no governo central o interesse no problema do atraso no ensino elementar.

Posteriormente, a restrição ao voto do analfabeto foi incorporada na Constituição Republicana de 1891, reforçando ainda mais o preconceito e a exclusão das pessoas incapazes de ler e escrever privando-as da prática política, embora, em sua grande maioria, participassem de atividades trabalhistas que impulsionavam a economia do país.

Observa-se, até aqui, que a instrução popular manteve-se estagnada ainda que fosse colocada à baila nas discussões parlamentares. Sem contemplar a classe trabalhadora, cerceou-lhes o direito de fazer parte do processo político quando estabelecido o direito ao voto às pessoas que possuíssem determinada renda e que fossem alfabetizadas. Logo, percebe-se que o sistema educativo na última década do Império evoluiu a partir de políticas de caráter transitório e comprometidas, prioritariamente, com os interesses da classe dominante, assim como se deu nas primeiras décadas republicanas.

2.2 Da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

Pretende-se explicitar aqui, um breve histórico das ações educativas destinadas aos jovens e adultos, ocorridas no período que compreende a Primeira República, até o fim da

República Populista ou Quarta República¹⁰. Tratar-se-á de indicar, no período supramencionado, as mudanças sofridas pela sociedade brasileira e seus impactos sobre o sistema de ensino elementar no país. Salienta-se, de antemão, que a partir do contexto histórico apresentado será percebida a trajetória da EJA, bem como, fatores diversos que evidenciaram a não superação da dualidade estrutural no sistema de ensino com a intensificação do capitalismo industrial no Brasil.

A transição da monarquia para a República provocou mudanças na composição da sociedade brasileira, especialmente, em decorrência dos ideais republicanos engendrados para favorecer o processo de industrialização do país. Os primeiros tempos da Primeira República (1889-1914) são marcados por constantes lutas hegemônicas entre os grupos econômicos industrial-urbano e o agrário comercial, fato que contribuiu para que a educação popular se mantivesse estática nos primeiros 25 anos do regime republicano. A esse respeito Paiva pontua:

[...] assistimos ao crescimento da demanda por educação popular, e seu precário atendimento, apenas nas cidades maiores. A população do campo (a maior parte da população brasileira), ligada por traços paternalistas às oligarquias estaduais, não sentia a instrução como uma necessidade imediata nem pressionava no sentido da sua difusão. O sistema de dominação política – consubstanciado na política dos governadores, nas fraudes eleitorais, no sistema de reconhecimento dos eleitos, no próprio federalismo que possibilitava a preservação do domínio estatal das oligarquias rurais – em nada favorecia a difusão do ensino popular. Mesmo as capitais dos Estados, e a maioria de suas cidades, guardavam muitas características rurais e sua administração era dominada pelo poder dos donos de terras, desinteressados pela instrução do povo. (1987, p. 79).

Vê-se que não há qualquer movimento tangível para a difusão do ensino, apesar do crescimento da demanda por educação popular. Não obstante, é possível observar que o sistema de instrução popular se desenvolvia mais rapidamente na região sul, em detrimento das demais regiões do país.

Desde o Império, com a transferência do eixo econômico para o Centro-Sul do país e o incentivo pela ocupação do sul com o recrutamento e fixação dos imigrantes, observa-se que esses corroboraram para o desenvolvimento do sistema educativo nessa região a fim de garantir melhores oportunidades à sua prole, organizando suas próprias escolas, também conhecidas como escolas estrangeiras.

¹⁰ Apenas para situar a periodização que abarcará as discussões acerca da temática proposta nesta sessão, entende-se, na historiografia nacional, que a Primeira República compreende o período de 1889 a 1930. No que tange a Quarta República, refere-se ao período de 1945 a 1964.

Entretanto, na situação conjunta do país, os índices de analfabetismo ainda eclodiam como alarmantes sendo vistos como “motivo de vergonha para a intelectualidade brasileira” no início do século XX. Para se obter melhoria nesse indicador era necessário elevar o nível cultural investindo, também, no ensino elementar (PAIVA, 1987, p. 85).

Nesse ínterim, iniciou-se uma aparente mobilização do Estado quanto à alfabetização de adultos, considerando a instrução como elemento necessário para se alcançar a democracia. Em linhas gerais, essas mobilizações seriam intensificadas com o advento da Primeira Guerra Mundial e com o desenvolvimento da industrialização no país. Contudo, cabe ponderar que a preocupação concernente ao ensino elementar traria maior ênfase aos interesses das classes dominantes, com a ampliação do processo de urbanização e industrialização, do que à formação emancipadora do cidadão.

No delineamento desse contexto, a educação das massas começa a ser percebida como instrumento para disputa e controle do poder político com a ampliação da base de votos. Além do mais, movimentos de caráter nacionalista começam a emergir como consequência da guerra preocupados com a difusão do ensino elementar, maior intervenção da União no sistema educativo e, acima de tudo, pelas disputas do controle hegemônico.

No ano de 1915 foi criada a Liga de Defesa Nacional com a justificativa de “difundir e nacionalizar” o ensino. Diante do cenário marcado por acirradas disputas pelo centro do poder, esse movimento é percebido como uma tentativa de enfraquecimento do grupo agrário-comercial, detentores da hegemonia política, pela burguesia industrial e militares favoráveis à industrialização¹¹. Em abril do mesmo ano, também associada ao movimento militar, foi fundada a Liga contra o Analfabetismo constando que:

Em seus Estatutos (art. 2.º) era estabelecido que ‘o fim da associação é combater o analfabetismo no Brasil e se esforçar para que, ao comemorar o primeiro centenário da sua independência possa a Nação Brasileira proclamar livres do analfabetismo as suas cidades e vilas’. [...] Reclamava-se a intervenção da União para fechamento das escolas ‘estrangeiras’ e estabelecimento das escolas nacionais, nas quais seria oferecida aos jovens educação moral e cívica. (PAIVA, 1987, p. 97, grifo do autor).

É pertinente sublinhar nesse decurso que, mesmo em face das reais pretensões desses movimentos, fortaleceram-se as discussões sobre a educação de adultos, especialmente, quanto à ampliação de oportunidades educacionais, instrução profissional e qualidade de

¹¹ Segundo Paiva (1987, p. 96) “[...] A Liga de Defesa Nacional, fundada em 1915, representa esta posição, na qual o nacionalismo industrialista se alia à luta contra o anarquismo, contra comícios e as greves ‘provocadas por elementos estrangeiros’. Além disso, o serviço militar obrigatório passa a ser visto como um meio de incorporar os filhos dos imigrantes à vida cívica brasileira; ao lado dele, a nacionalização do ensino e sua difusão completaria essa tarefa”.

ensino. Da mesma forma, postulava-se mais aplicação de recursos estatais no ensino elementar, haja vista o significativo crescimento populacional e a migração da população do campo para a cidade.

A deflagração da Primeira Guerra Mundial e a crise instaurada mundialmente acarretou o fechamento de fábricas e a dispensa de operários no país que diante das dificuldades na importação de produtos manufaturados, encontrou-se obrigado a diversificar sua produção em atendimento ao mercado consumidor interno. Com isso, seria intensificado o processo de industrialização, bem como, a luta entre os grupos econômicos.

Dessa maneira, o fomento pela alfabetização de adultos foi motivado pelo desenvolvimento industrial e pelas novas exigências econômicas. Contudo, com o fim da guerra e no decorrer da década de 1920, foram estabelecidas outras medidas para erradicar o analfabetismo no país. Nesse período surgiram diversos movimentos reformistas realizados por especialistas no campo educacional engajados em discutir a educação de forma técnica, sem o viés político. A respeito disso, Paiva aponta:

[...] saem das escolas normais, como Lourenço Filho, ou mesmo do jornalismo, como Fernando de Azevedo. Os primeiros ‘profissionais da educação’ freqüentemente não possuem formação específica; são autodidatas dispostos a estudar o assunto e dar opiniões que deixam de lado o aspecto político da questão. Voltam-se para o funcionamento dos sistemas escolares, sua eficiência e seu rendimento. Oferecem soluções para a administração das escolas, para a formação de professores, para a elaboração de currículos e métodos, para organização dos cursos. (1987, p. 103, grifo do autor).

A partir de então, os debates no campo pedagógico adquirem um caráter técnico ao serem conduzidos por especialistas empenhados em priorizar os fatores qualitativos em oposição ao quantitativo e, contribuir com melhorias das condições didáticas e pedagógicas do sistema educacional. Somam-se a isso, a difusão das ideias da Escola Nova, no início do século XX, que trouxeram grande influência no campo educacional com a introdução de novas técnicas e princípios educacionais, tal como, a psicologização do processo educacional.

Neste ínterim, cabe ressaltar os movimentos que se consolidaram no campo educacional nos anos de 1920 e 1930, tal como o “entusiasmo pela educação” que se caracterizou, principalmente, pela difusão do ensino elementar em prol dos interesses do capitalismo, bem como instrumento favorável de recomposição do poder político com a ampliação das bases eleitorais. A respeito disso, aponta Saviani:

Ora, o importante do ponto de vista político a salientar aqui é que nessa fase do entusiasmo pela educação se pensava a escola como instrumento de participação

política, isto é, se pensava a escola como função explicitamente política [...] Nós sabemos que a década de 20 foi uma década de grande tensão, de grande agitação, de crise de hegemonia das oligarquias até então dominantes. Essa crise de hegemonia foi de certo modo aguçada pela organização de trabalhadores; várias greves operárias surgiram nesse período e vários movimentos organizacionais também se deram. Com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação política em relação à escola refluíu. De uma preocupação em articular a escola como instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico. (1999, p. 62).

No bojo dos movimentos ocorridos nesse período, destaca-se, ainda, o “otimismo pedagógico” que surge a partir do arrefecimento do movimento de entusiasmo pela educação e com o advento da Escola Nova. Importa salientar aqui que, em detrimento do ideário concebido na fase do “entusiasmo pela educação”, cuja preocupação consistia no quantitativo de número de eleitores e sua escolarização, o movimento escolanovista se preocupava com a melhoria das condições didáticas e o seu bom funcionamento. Todavia, cumpre indicar que a emergência da Escola Nova se justifica no contexto mundial, pois está atrelada à consolidação do capitalismo, utilizando-se da educação como instrumento para recompor a hegemonia da classe dominante¹² (SAVIANI, 1999, p. 62).

De acordo com Paiva (1987, p. 104-105), inicia-se nesse momento a “tecnificação do campo pedagógico” que influenciará na formação de novos “profissionais da educação no país”. Ainda segundo a autora, as reformas ocorridas no transcorrer desse período eram “mais do que simples reformas”, eram vistas como a “própria montagem de sistemas estaduais considerados inexistentes”, tornando evidente a urgência em ampliar os debates acerca dos problemas educativos e métodos eficazes de ensino.

No ano de 1924 foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), com o objetivo de defender a educação pautando-se, principalmente, em aspectos técnicos da educação, além de possibilitar o compartilhamento de experiências no campo pedagógico. Essas discussões contribuíram para certa uniformidade de pensamento entre o grupo de educadores brasileiros, dando-lhes uma posição decisiva nas reivindicações surgidas no âmbito educacional e no direcionamento da educação no país.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a década de 1920 é marcada por novas ideias educativas e mobilizações sociais espelhadas por uma nova configuração econômica e disputas pelo poder político. Como visto, nos anos que sucederam a Primeira Guerra Mundial, a burguesia cafeeira entra em colapso em consequência do intenso processo de

¹² Segundo Saviani (1999, p. 63) a Escola Nova possibilitou, “[...] ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta”.

industrialização. O enfraquecimento político e econômico do grupo agrário comercial foi favorecido pela ascensão da elite industrial, apoiada pelos militares, ao poder por meio das armas, no ano de 1930. Acerca desse período, Almeida e Corso consideram que:

[...] é marcado pela estruturação do Brasil urbano-industrial que, sobrepondo-se às elites rurais, firmou uma nova configuração da acumulação capitalista no país. Esse processo alterou, significativamente, as exigências referentes à formação, qualificação e diversificação da força do trabalho. Em especial, adaptou-a psíquica e fisicamente às técnicas e à disciplina da fábrica, para difundir uma concepção favorável a uma concepção de mundo atrelada às novas exigências da acumulação de capital. Desse modo, cabia a elite brasileira, permitir patamares mínimos de educação a todos, entretanto, sem colocar em risco o controle ideológico e o nível de exploração exercido sobre a classe trabalhadora. (2015, p. 1285).

A Segunda República (1930-1937), também conhecida como Governo Provisório, apresentou no campo educacional o ensino técnico-profissional como preparação do estudante para atender as novas exigências do capital industrial como força de trabalho minimamente especializada. Importa salientar ainda que a migração rural-urbana foi percebida mais uma vez como problema¹³ a ser solucionado nos grandes centros urbanos e a oferta do ensino técnico-profissional na educação rural parece ser vista somente como uma alternativa para conter esse fluxo migratório.

No ano de 1931, a educação de adultos passou a ser ofertada como ensino supletivo, diferenciando-se do ensino comum. Ainda nesse mesmo ano ocorreu a IV Conferência Nacional de Educação para tratar das Diretrizes da Educação Popular, o que resultaria não apenas em padrões de ação conjunta entre o Governo Central e suas unidades federativas, mas também no esboço de um Manifesto que se tornaria base política para a estruturação do sistema educacional brasileiro.

Fica evidente, na Segunda República, o ressurgimento de preocupações inerentes à erradicação do analfabetismo, a exemplo disso, funda-se no ano de 1932 a Cruzada Nacional de Educação com intuito de lutar contra a ignorância popular, arrecadando fundos para criação de escolas. Apesar de seu caráter filantrópico e humanitário, depositavam na falta de acesso à educação as mazelas que deturpavam a imagem do país, corroborando com o preconceito contra os desvalidos de escolarização.

¹³ Segundo Paiva, (1987, p. 129) “Todo problema é discutido em íntima ligação com a questão sanitária. Era necessário levar assistência sanitária ao interior e, com o auxílio da educação rural estimular o sertanejo a permanecer no campo. [...] De modo geral, tais missões se distinguem por um caráter marcadamente assistencial e por falta de profundidade em sua ação; tanto aquelas que foram organizadas por elementos influídos pelos renovadores quanto aquelas que partiam de um absoluto empirismo e da improvisação”.

Atendendo as reivindicações dos representantes do movimento reformista, explicitado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932¹⁴, a Constituição de 1934 conferiu à União a competência de criar o Plano Nacional de Educação e a incumbência de coordenar e fiscalizar sua execução em todo território brasileiro. Cabe ressaltar que essa iniciativa preconizou ações específicas para a educação de jovens e adultos, pois previa o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos e reconhecia a educação como “direito de todos” (CURY, 2000, p. 17).

No que tange a educação de adultos, há que se ressaltar o trabalho pioneiro de Paschoal Lemme (1904 - 1997) que atuou, em 1930, na administração de Fernando de Azevedo, e de 1933 a 1935, na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, a convite de Anísio Teixeira. Centeno (2017, p. 6) assinala que “Lemme foi designado para implantar, organizar e desenvolver os primeiros cursos de continuação e aperfeiçoamento para adultos do Distrito Federal.” Ocupou, ainda, a função de superintendente da Diretoria, por breve período, em 1936.

A partir dessas experiências o autor apresentou uma tese, em 1938, como parte das exigências de concurso para provimento do cargo de técnico de educação do Ministério da Educação e Saúde, sob o título: “Educação de Adultos”.

Nesse estudo Lemme expressou o desafio que se colocava ao Estado brasileiro, no que diz respeito a educação de adultos:

[...] Enorme, pois, é a massa adulta que jaz na mais completa ignorância, sem dispor das técnicas fundamentais da leitura, escrita e cálculo, usando processos inteiramente primitivos de trabalho, incapaz de defender a saúde, vivendo nas condições da maior miséria, sujeita a todas as explorações, totalmente abastardada e afastada das grandes conquistas que a ciência e a técnica vêm proporcionando ao homem nos últimos tempos e sem poder gozar dos prazeres que a cultura pode proporcionar à criatura humana. (LEMME apud LEMME, 2004, p. 67).

O acesso de trabalhadores adultos à cultura estava no cerne das reflexões e práticas do autor, a esse respeito Centeno considera:

[...] o autor procurou os melhores professores para ministrar conteúdos culturais, de forma ampla, desde a proposta de Fernando de Azevedo, em matérias como línguas, história, geografia, literatura etc. Além disso, procurou os melhores professores da

¹⁴ De acordo com Paiva (1987, p. 123-124) por meio do Manifesto, “[...] os pioneiros reclamavam um plano unitário de ensino, uma solução global para o problema educativo, no qual as reformas educacionais fossem vinculadas às reformas econômicas. Afirmavam que, até então, em matéria de ensino no Brasil, tudo era fragmentário e desarticulado, que era necessário seguir um plano nacional com espírito de continuidade e que esta tarefa só poderia ser levada à prática pela União”.

área técnica e se preocupou com a especificidade de formação destes para compreender a maneira diferenciada de trabalhar com adultos [...]. (2017, p.14).

Entretanto, com o golpe de Estado a notoriedade do movimento reformador e de seus representantes diminuiu quando exigido dos mesmos uma posição política afastando-se da neutralidade de laboração técnica. Os debates acerca do sistema educacional e a política nacional de educação ganhariam maiores proporções somente no Estado Novo, porém, atendendo os novos objetivos políticos.

Ainda que os ideais reformistas estivessem em declínio, é possível constatar sua influência por meio da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) no ano de 1938, que atestou por meio de estudos e pesquisas a necessidade de instituir o Fundo Nacional do Ensino Primário como meio de assegurar a ampliação na oferta do ensino primário gratuito, incluindo o ensino supletivo para jovens e adultos.

A política educacional adotada no Estado Novo (1937-1945) era difundida por meio de diretivas definidas e ideologia própria, utilizando-se da educação como instrumento de reestruturação do poder e controle da massa populacional aos interesses do novo regime. Percebeu-se, desde então, iniciativas mais contundentes ao conceder aos excluídos do sistema educacional maiores oportunidades de escolarização, com o crescimento da educação no campo e o desenvolvimento da educação técnico-profissional nas cidades visando à preparação de força de trabalho qualificada para o mercado de trabalho¹⁵.

Face ao exposto, constata-se que as diretivas tomadas no campo educacional assumiam um caráter mais político e centralizador. Havia um grande interesse do Governo Central em implementar ações que integrassem a educação no conjunto da sociedade como uma forma de difusão ideológica ao reeducar o adulto e assegurar os objetivos políticos partidários. Essas ações ganharam maior ênfase com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, sendo utilizadas como estratégia para combater e prevenir fatores que pudessem trazer riscos aos interesses da classe hegemônica.

Com a derrubada do Estado Novo e no pós-guerra a alfabetização e a educação de adultos são consideradas como “instrumento de redemocratização”, especialmente, pela ampliação de suas bases eleitorais. Além disso, era preciso promover a qualificação da força de trabalho para atender as novas exigências do capital financeiro e sua base política. Para

¹⁵ Com o processo de industrialização em ascensão no Brasil, foi criado no ano de 1942 o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) com o objetivo de formar profissionais para as indústrias. Com isso, torna-se evidente o interesse do Estado em oferecer uma educação integrada ao ensino profissional. É nesse íterim que a qualificação profissional é incluída na educação de jovens e adultos.

tanto, buscou-se condições de estabelecer a educação de jovens e adultos na agenda de discussões da política educacional.

Com respeito ao estabelecimento dessas condições, apontam-se a Lei Orgânica do Ensino Primário, surgida no ano de 1946, que previa as premissas de organização e funcionamento do ensino supletivo. Ainda no âmbito nacional, foi instalado, no ano de 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Ministério da Educação e Saúde com a finalidade de reorientar e coordenar os trabalhos vinculados ao ensino supletivo de adolescentes e adultos analfabetos. Nesse mesmo ano, foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), estendendo-se até a década do ano de 1950.

É importante assinalar que a CEAA representou um grande marco na educação de jovens e adultos tendo significativa influência em sua configuração como uma política pública. Não obstante, em sua operacionalização pareceu preocupar-se mais em atender os interesses da classe dominante, ao concentrar no meio rural certa proporcionalidade eleitoral, mantendo a estabilidade do poder político. Quanto a isso, Paiva considera:

A campanha preocupou-se com a elaboração de material didático para adultos e com a procura de uma metodologia mais adequada para a atividade docente junto a esta faixa etária da população; manteve, por outro lado, suas preocupações com os aspectos e conseqüências políticas do programa. (1987, p. 181).

Prossegue a autora apontando que, priorizou-se nessa Campanha a educação para a democracia, pois era necessário organizar a condição do país recuperando a massa populacional desvalida de instrução e vulnerável às ideias nocivas aos interesses da classe dominante, explicitando dessa forma, que a alfabetização seria um meio para garantir tanto a estabilidade hegemônica como a “preservação da paz social” (1987, p. 181-182).

Vale ressaltar que, ainda na década de 1940, fatos ocorridos no âmbito internacional causaram grande influência nas ações desenvolvidas internamente acerca da educação de jovens e adultos. A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), criada no fim da Segunda Guerra Mundial, tornava público ao mundo as desigualdades existentes entre países, alertando-os sobre a necessidade de desenvolverem programas nacionais de alfabetização de adultos, para que fosse instaurada, por meio da difusão do conhecimento, “a democracia e a paz mundial”.

Cumprido considerar, neste ponto do estudo, que apesar de ocorrerem grandes Campanhas de instrução popular no país no período que compreende as décadas de 1940 a 1950, essas não promulgaram uma proposta metodológica específica para a alfabetização de

adultos. Outra consideração, observada nos limites desse estudo, é a precariedade nos métodos pedagógicos de ensino utilizados na educação de jovens e adultos, que consistiam em um material didático inadequado e desvinculado à necessidade do estudante adulto, assim como professores leigos que exerciam suas funções de modo voluntário (PAIVA, 1987, p. 193).

Sobretudo, ainda a respeito do período supracitado, fica evidente nessas Campanhas de educação em massa, a preocupação concernente aos fatores quantitativos, sobrepondo-se aos qualitativos, quando aligeira o ensino e atribui uma visão preconceituosa ao analfabeto, considerando-o como incapaz e ignorante. Ademais, a educação de adultos era percebida como instrumento ideológico para atender aos interesses da classe dominante estabelecida sobre a base do capital industrial, inclusive, fornecendo-lhe força de trabalho, minimamente qualificada, quando integrada a educação técnico-profissional.

No entanto, no final dos anos de 1950 e início da década de 1960 surgem, no cenário nacional, diversas mobilizações em favor educação de jovens e adultos aspirando propostas metodológicas específicas e que atendessem as reais necessidades das camadas populares ao propor novas perspectivas para reflexão pedagógica direcionada àqueles que estão excluídos do sistema educacional.

2.3 Do Mobral aos atuais Programas Federais da Educação de Jovens e Adultos

Ao tratar dos movimentos surgidos no final dos anos de 1950 e no transcorrer da década de 1960, retoma-se a discussão de que muitos desses imbricaram reformas de base importantes para a educação de jovens e adultos no Brasil, tal como se evidencia no movimento difundido a partir das concepções de Paulo Freire para educação de adultos, enquanto outros se demonstraram ineficazes, precários e passivos ao atenderem os interesses da classe dominante, o que se pretende explicitar em sequência. Dessa perspectiva, propõe-se uma breve retomada histórica das campanhas e programas que marcaram a Trajetória da EJA a partir da década de 1960.

Como precedente, importa indicar a Campanha de Educação Rural (CNER) que priorizava, no processo de educação, metodologias do desenvolvimento comunitário. Criada no ano de 1952 a CNER teve como objetivo:

[...] contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural nele despertando o espírito comunitário, a idéia de valor humano e o sentido da suficiência e responsabilidade para não se acentuarem as diferenças entre a cidade e o campo [...] Desse modo, à Campanha caberia a preparação desse homem e o cumprimento dos

métodos e das técnicas de uma pedagogia não escolar: a educação comunitária. (PAIVA, 1987, p. 197-198).

Tal campanha não logrou êxito em sua atuação, sendo extinta no ano de 1963. Contudo, como decorrência, assentou sobre a educação de jovens e adultos a necessidade de utilizar-se de novos métodos pedagógico para atender as especificidades demandadas por esse público.

Diante desse contexto, realizou-se no ano de 1958 o II Congresso Nacional de Educação de Adultos com o objetivo de trazer novas reflexões sobre as necessidades fundamentais na educação da população adulta, viabilizando o processo educacional com metodologias mais adequadas. Ainda em pauta de discussões, percebeu-se a necessidade de extinguir os preconceitos contra o analfabeto dando-lhes, também, a oportunidade de exercerem o direito ao voto como expressão de sua cidadania. Anota Paiva:

Marcava o Congresso o início de um novo período na educação dos adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes nesse terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (1987, p. 213).

Como resultado das proposições dadas no Congresso de 1958, criou-se nesse mesmo ano a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) com a preocupação de combater o analfabetismo em diversas frentes e grupo etários. Desde então, o analfabetismo seria interpretado como fenômeno da base estruturante da sociedade que tem como causas fatores econômicos e políticos. De um modo geral, percebe-se que as experiências com CNEA influenciaram outros programas de educação de jovens e adultos pelo país em anos posteriores.

Com base nessa premissa, cumpre assinalar que sociedade brasileira passou por constantes mudanças no cenário econômico, político e cultural durante a segunda metade do século XX. Foi nesse contexto que os movimentos de educação e cultura popular procuravam ampliar a conscientização e participação com vistas à transformação social, entendendo que o analfabetismo é gerado por uma sociedade injusta e não igualitária. A esse respeito considera Saviani:

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão ‘educação popular’

assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. (2013, p. 317).

Nesse segmento, destacou-se a proposta do educador Paulo Freire que trazia uma nova concepção sobre o problema do analfabetismo, dando ênfase às classes populares. A pedagogia de Freire propunha uma concepção libertadora que valorizasse a cultura popular e a utilização de temas geradores, considerando a realidade em que o estudante estava inserido para promover a sua emancipação da condição de oprimido para um cidadão crítico e atuante na sociedade.

A proposta educacional de Paulo Freire repercutiu positivamente no país no ano de 1962, sendo reconhecida nacionalmente pela “combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna” (PAIVA, 1987, p. 251). Além do que, sua metodologia caracterizava-se por possuir uma perspectiva libertadora, baseando-se principalmente no conhecimento prévio do estudante para que o mesmo pudesse compreender suas próprias experiências de vida, adquirir consciência crítica ao compreender e questionar sua própria realidade.

Em reconhecimento ao seu trabalho pela educação, Freire foi convocado pelo Governo Federal para desenvolver o Programa Nacional de Alfabetização e coordenar a elaboração de um Plano de Alfabetização em 1963, ano em que foram extintas várias Campanhas do Ministério da Educação. Contudo, com o golpe político liderado pelos militares, no ano de 1964, os movimentos que objetivavam uma educação transformadora foram percebidos como ameaçadores à nova ordem instaurada, sendo literalmente suprimidos. Acerca desse contexto, asseveram Ferreira Junior e Bittar:

Contudo, o regime político que se implantou depois de 1964 não pôs fim ao processo de intervenção do Estado na economia. Muito pelo contrário, acelerou ainda mais a modernização do capitalismo e, por extensão, consolidou a sociedade urbano-industrial brasileira depois do chamado ‘milagre econômico’ (1969-1974). [...] Para tanto, o regime militar desencadeou um processo de supressão das liberdades democráticas desde os primeiros atos institucionais, a partir de 1964. Os governos militares adotaram um movimento político de duplo sentido: ao mesmo tempo em que suprimiram as liberdades democráticas e instituíam instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado nacional, no sentido de acelerar o processo de modernização do capitalismo brasileiro. Em síntese: propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, pautada pela racionalidade técnica. No lugar dos políticos, os tecnocratas; no prosclênio da política nacional, as eleições controladas e fraudadas; no âmbito do mundo do trabalho, a prevalência do arrocho salarial; na lógica do crescimento econômico, a ausência de distribuição de renda nacional; na demanda oposicionista pela volta do Estado de direito democrático, a atuação sistemática dos órgãos de repressão

mantidos pelas Forças Armadas: eis como a ditadura militar executou o seu modelo econômico de aceleração modernizadora e autoritária do capitalismo no Brasil. Foi Assim que o Estado, com grande poder de ordenação da sociedade civil, assumiu uma face ideológica fundada no princípio da racionalidade técnica [...]. (2008, p. 335).

Com os militares assumindo o Governo no ano de 1964, as classes populares perderam força e o Plano Nacional de Alfabetização foi interrompido, visto que o método de alfabetização de Paulo Freire não correspondia aos interesses do regime, que percebia como ameaça os programas de alfabetização em massa da população acompanhada, principalmente, do saber crítico.

Em vista disso, o modelo educacional proposto pelo governo militar tinha caráter tecnicista, primando à formação de força de trabalho para o mercado de trabalho. Nessas circunstâncias, visava-se essencialmente o aprendizado, interesse e adaptação do aluno ao meio profissional, fazendo da educação um processo de burocratização a serviço do capital. Nesse sentido, Ferreira Junior e Bittar acentuam:

[...] para a alta tecnocracia brasileira da ditadura militar, a tarefa que estava posta era a criação dos fundamentos de um sistema nacional de ensino, com base nos aparelhos estatais, que desse curso ao estabelecimento da organicidade entre educação e aumento produtivo da economia nacional. Era necessário apetrechar o Estado da capacidade de planejar educação de todos com os interesses socioeconômicos do mercado capitalista. (2008, p. 345-346).

Compete frisar que o principal conceito no modelo educacional tecnicista¹⁶ adotado pelo militarismo passou a ser a racionalização dos recursos, semelhante ao modelo existente nas fábricas e indústrias, aplicando nas escolas um modelo empresarial que atendesse aos interesses do sistema capitalista.

Dessa maneira, os programas que visavam à constituição de uma transformação social foram interrompidos por uma educação que objetivava a homogeneização e controle de pessoas. A educação de jovens e adultos ficou tolhida diante da repressão e do autoritarismo, sendo retomada no ano de 1966, em bases liberais e conservadoras, com a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), em parceria com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID, na sigla em inglês).

¹⁶ Segundo Saviani (2013, p. 381-382) “Com base no pressuposto de neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária”.

Observa-se então, que a educação dos adultos é entregue aos ensinamentos estadunidenses consubstanciando a integração dos interesses dos militares ao capital internacional. Suas ações ocorriam, maiormente, no Nordeste do Brasil onde as ideias dos programas anteriores haviam sido difundidas. Assim sendo, ocupou-se em promover a formação de professores especializados em educação de adultos sob a coordenação técnica estadunidense.

Para cumprir seus objetivos, a Cruzada preocupou-se em reestruturar o material didático ao estudante com orientações específicas aos alfabetizadores em que ressaltava, entre outras coisas, o papel da escola na transformação familiar, o espírito religioso, a importância das Forças Armadas, o entretenimento e a preparação para novas oportunidades empregatícias.

É importante refletir que as ideias propagadas por meio do material didático não refletiam a realidade dos estudantes, tanto nas condições de vida, quanto nas oportunidades de trabalho. Outra medida adotada, para dinamizar o processo de alfabetização, foi a distribuição de alimentos para estimular a frequência. Essas ações de caráter paternalista provocaram diversas críticas sobre o método utilizado pela Cruzada, considerando-o um programa imediatista, pragmático e superficial. Ainda segundo Paiva:

Recusando-se a aprender com os nacionais, principalmente nos primeiros anos de atuação, sem experiência no campo da educação dos adultos, ignorando voluntariamente a experiência brasileira nesta matéria e demonstrando seu desconhecimento da realidade nacional, a Cruzada não logrou em criar uma imagem de respeitabilidade entre os técnicos brasileiros. (PAIVA, 1987, p. 281).

Os altos índices de evasão e as restrições financeiras fizeram com que a Cruzada se extinguisse gradualmente entre os anos de 1970 e 1971. Assim sendo, o Governo sentiu-se na responsabilidade de implantar estratégias de atendimento na educação de jovens e adultos, sobretudo, devido à ausência de programas que cumprissem com essa finalidade, visando à manutenção dos altos índices de analfabetismo que não coadunavam com a proposta de modernização do país e aos interesses do novo regime.

Em vista disso, o governo militar criou em 15 de dezembro de 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), de acordo com a Lei n. 5.379, assumindo o controle da alfabetização para pessoas analfabetas com a faixa etária de 15 a 30 anos. Ao criar o Mobral, o novo regime considerou algumas metas importantes para a população adulta analfabeta em detrimento do método utilizado anteriormente por Paulo Freire.

Os principais objetivos do regime militar eram a erradicação do analfabetismo e a integração dos analfabetos na sociedade, utilizando-se como método de ensino a alfabetização funcional em que o indivíduo se apropria de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos. De acordo com Haddad e Di Pierro (2007), o Mobral foi implantado com três características básicas:

A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Seus recursos financeiros também independiam de verbas orçamentárias. A segunda característica foi a organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregaram de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores. Eram formadas pelos chamados ‘representantes’ das comunidades, os setores sociais da municipalidade mais identificados com a estrutura do governo autoritário: as associações voluntárias de serviços, empresários e parte dos membros do clero. A terceira característica era a centralização de direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica do MOBREAL Central, encarregada da organização, da programação, da execução e da validação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva. O planejamento e a produção de material didático foram entregues a empresas privadas que reuniram equipes pedagógicas para este fim e produziram um material de caráter nacional, apesar da conhecida diversidade de perfis lingüísticos, ambientais e socioculturais das regiões brasileiras. (p. 97-98, grifo dos autores).

Vê-se que, essas três características buscavam consolidar uma estrutura de governabilidade, de base conservadora e autoritária, com parâmetros de ordem capitalista de produção e consumo. Ao longo dos anos de 1970 o Movimento Brasileiro de Alfabetização parece ter logrado algum êxito, tornando-se inclusive referência para outros países mediante o reconhecimento de sua proposta educacional pela UNESCO.

Diante do cenário econômico brasileiro que predominava na década do ano de 1970, em que a educação acompanharia a lógica dos interesses econômicos, o regime militar programou suas reformas educacionais. Segundo Ferreira Junior e Bittar (2008, p. 336), “a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, [...] que se colocava a serviço dos generais-presidentes”.

Nesse mesmo contexto, o regime militar implementou a Lei Educacional n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que em síntese, procurou estabelecer uma ligação orgânica entre a eficiência produtivista e a modernização autoritária, advindas do modelo capitalista de produção. Esta Lei estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus, bem como o ensino supletivo para jovens e adultos, que passou a ser reconhecido como um direito de cidadania. Segundo Rangel:

[...] pela primeira vez na história das legislações educacionais, um capítulo era dedicado exclusivamente ao ensino supletivo, estabelecido em seu artigo 24: ‘suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria’. (2011, p. 15, grifo do autor).

No ano de 1974, foi proposto pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) os Centros de Estudos Supletivos (CES) visando atender à grande demanda de jovens e adultos desvalidos de escolarização, existente naquele período. Em cumprimento desse desafio, os CES organizavam-se em função do tempo, do menor custo e principalmente da efetividade. Entretanto, como sua base metodológica baseava-se no atendimento personalizado e na autoinstrução, surgiram diversos problemas tais como: o elevado custo financeiro, a falta de espaços educativos que contribuíssem para socialização de vivências e a evasão escolar.

Com a recessão econômica que assolava o país a partir dos anos de 1980, marcada pela crise econômica mundial e de grandes tensões provocadas pelo aumento da inflação e elevadas taxas de juros, as finalidades do Movimento Brasileiro de Alfabetização foram alteradas, passando a dar prioridade à ação comunitária. Ressalta-se que o ensino destinado aos jovens e adultos continuou, porém, o ensino pré-escolar passou a ser prioridade do Mobral¹⁷. Segundo Rangel (2011, p. 15) “O Mobral atuou até 1986 [...] incorporado pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. Começava o período de redemocratização do país, com o governo do então presidente José Sarney”. Ainda sobre o término do Mobral, Saunier acrescenta:

Uma das causas do fracasso do MOBREAL no seu trabalho de alfabetização do jovem e do adulto brasileiros está relacionada aos recursos humanos: o despreparo dos monitores a quem era entregue a tarefa de alfabetizar. Tratava-se de pessoas não capacitadas para o trabalho em educação, que recebiam um ‘cursinho’ de treinamento de como aplicar o material didático fornecido pelo MOBREAL e ensinavam apenas a mecânica da escrita e da leitura, portanto, não alfabetizavam. O resultado foram alunos mal preparados. Dos egressos do MOBREAL, quando iniciavam a primeira série do ensino supletivo, alguns não estavam alfabetizados, outros apenas semi-alfabetizados, sabendo escrever o próprio nome e conhecendo as vogais e algumas letras. (2009, p.59).

Com a extinção do Movimento Brasileiro de Alfabetização, estabelecida pelo Decreto n. 91.980 de 25 de novembro de 1985, foi constituída a Fundação Nacional para Educação de

¹⁷ O atendimento pré-escolar do MOBREAL, restringia-se a crianças de 4 a 6 anos de idade. De acordo com Arce: “Durante a década de 1980, o MOBREAL figurou como responsável pela educação de crianças menores de seis anos no Brasil, realizando o processo de expansão deste tipo de atendimento por todo o território nacional. A utilização de recursos da comunidade e o voluntarismo, marcas do trabalho do MOBREAL com a educação de adultos, acabaram por encontrar na educação infantil um terreno fértil para cristalização das mesmas [...] Passar a educação infantil para as mãos do mesmo tornaria a sua expansão mais rápida e barata, respondendo assim aos anseios populares por esse tipo de atendimento”. (2008, p. 380).

Jovens e Adultos (Educar), que fomentou vários programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos. Na segunda metade da década de 1980, com o fim do Regime militar e a redemocratização do país, os movimentos sociais ganharam força e pautaram políticas públicas educacionais. Nota-se, também, que no plano econômico a escalada do neoliberalismo no mundo, em busca de novo reordenamento do capital, consolida-se na estrutura produtiva do país a partir dos anos de 1990.

Convém ressaltar, ainda, que a educação de jovens e adultos, no âmbito da Nova República, adquiriu relevo no campo educacional e passou a ser citada nas diretrizes nacionais como modalidade de ensino, com destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN. Segundo Haddad e Di Pierro (2007, p.108), os métodos pedagógicos de ensino consubstanciados pelas ideias da educação popular, “retomaram visibilidade” nas discussões acerca do sistema educacional no país, influenciando as políticas destinadas às pessoas analfabetas ou em distorção idade/ano.

Com base nisso, destaca-se a Constituição Federal de 1988 que, a partir da nova redação acrescida pela Ementa Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, estabelece no Inciso I do artigo 208, o dever do Estado em garantir “educação básica obrigatória e gratuita” dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Convém enfatizar, neste ponto do estudo, que embora essa garantia representasse um incipiente avanço para a educação de jovens e adultos no país, ainda restavam algumas lacunas a serem preenchidas para o seu pleno desenvolvimento, principalmente no que tange as proposições legais para formação e qualificação do profissional docente para atuar nessa modalidade de ensino. Essa preocupação ganhará destaque, principalmente, no início do século XXI, porém, faz-se necessário compreender as políticas implementadas na década de 1990.

O que fica evidente, a partir do início da década supramencionada, é a retração das tratativas alinhadas anteriormente na Constituição de 1988, em relação ao dever do Estado no processo de escolarização de jovens e adultos. Observa-se, então, a descentralização da União nesse processo e a transferências dessa competência aos estados e municípios. Somando-se ao conjunto de ações transitórias e fragmentadas, a Fundação Educar foi extinta no ano de 1990 e em seu lugar foi implantado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que também não logrou êxito em sua atuação. Segundo Haddad e Di Pierro:

Nos dois anos que antecederam o impeachment do presidente Collor, seu governo prometeu um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que, salvo algumas ações isoladas, não transpôs a fronteira das intenções. Tendo mobilizado representações da sociedade civil e instâncias subnacionais de governo em sua elaboração, o PNAC prometia, dentre outras medidas, substituir a atuação da extinta Fundação Educar por meio da transferência de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos. Desacreditado como o governo que o propôs, o PNAC foi abandonado no mandato tampão exercido do vice-presidente [sic] Itamar Franco. (2007, p. 109-110).

Contudo, importa mencionar que medidas adotadas no âmbito internacional se fizeram presentes no cenário educacional brasileiro, porém, sem avanços significativos nos compromissos assumidos. Embora a Organização das Nações Unidas tivesse declarado 1990 como o ano Internacional da Alfabetização e realizado, nesse mesmo ano, a Conferência Mundial de Educação para Todos¹⁸ realizada na Tailândia, percebeu-se que o desejável ainda estava longe de se tornar uma prática. De acordo com Haddad e Di Pierro:

Em 1993 o governo federal desencadeou mais um processo de consulta participativa com vista à formulação de outro plano de política educacional, cuja existência era requisito para que o Brasil (na condição de um dos nove países que mais contribuem para o elevado número de analfabetos no planeta) pudesse ter acesso prioritário a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. Concluído em 1994, às vésperas do final daquele governo, o Plano Decenal fixou metas de promover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados. (2007, p. 110).

Ainda no bojo desse movimento, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN n. 9.394 que estabelece em seu artigo 37¹⁹ que a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Ainda determina em seu artigo de número 4 que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de:

[...] oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; [...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996).

¹⁸ De acordo com Vieira (2008, p. 17-18) “Em março de 1990 aconteceu em Jomtiem, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que reuniu representantes de mais de uma centena de países, aprovando-se uma declaração que os comprometeu com a oferta de uma educação básica de qualidade para a população mundial, fundamentada na idéia de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. A conferência que, teve o Banco Mundial como um dos seus promotores, acabou por definir aquelas que seriam as diretrizes educacionais adotadas por praticamente todos os países pobres na década de 1990”.

¹⁹ A redação do artigo 37 da LDBEN 9.396/96 foi alterada pela Lei n° 13.632, de 6 de março de 2018, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

Nota-se a partir da Lei sancionada, que a EJA passa a ser institucionalizada como uma modalidade de ensino atribuindo a idade mínima de 15 anos para os candidatos se submeterem aos exames supletivos na etapa do ensino fundamental e de 18 anos para a etapa do ensino médio. No entanto, observa-se no decorrer dos anos subsequentes que essa modalidade de ensino continuaria como plano secundário nas políticas públicas e com características retrógradas que ratificam os interesses dominantes e a expropriação da classe trabalhadora.

Com a promessa de mitigar as disparidades regionais e o analfabetismo, foi implementado no ano de 1997, pelo Ministério da Educação em parceria com a sociedade civil, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS). De modo geral, o Programa recebeu diversas críticas pelo método utilizado em sua operacionalização, como “aligeirado, com alfabetizadores semipreparados”. Além disso, contribuiu para difundir a imagem do analfabeto como “uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista” (STHEPANON; BASTOS, 2005, p.272).

No ano posterior, foi operacionalizado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) destinado a promover alfabetização inicial aos trabalhadores rurais assentados. Segundo Haddad e Di Pierro (2007, p. 116) embora não disponha de “fonte estável de financiamento”, o Programa “vem subsistindo-se aos riscos de descontinuidade”. A falta de recursos parece ser uma constante nessa trajetória da EJA, indicando, com isso, que nunca houve compromisso efetivo com os Programas destinados a educação de jovens e adultos.

Não obstante, percebe-se até aqui, que as ações desenvolvidas pelo Governo Federal, em relação à educação de jovens e adultos, parecem imbuir-se de um caráter assistencialista, precário e transitório com a descentralização e transferência de responsabilidades públicas à sociedade civil. Nessa apreensão, não se pode tergiversar a enorme lacuna existente entre as reais necessidades do público que demanda essa modalidade de ensino e o modelo de ensino anacrônico utilizado.

Pelo visto, a educação de jovens e adultos continuava na década do ano de 1990 sendo um instrumento de regulação social em que o Estado, preocupado apenas em exercer sua função reguladora das políticas educacionais e de resultados, deixa de apresentar políticas públicas significativas para essa modalidade de ensino.

O século XXI inicia-se com elevados índices de analfabetos absolutos e funcionais. Diante desses indicadores, o Governo Federal se esforça em adotar medidas mais enfáticas no

combate ao analfabetismo absoluto e funcional com o lançamento do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), no ano de 2003. Posteriormente, o Programa seria reformulado por não cumprir a meta de erradicação do analfabetismo no período previsto²⁰.

Ainda nesse mesmo ano, observa-se que a preocupação em intensificar as iniciativas inerentes a educação profissional, por meio de iniciativas públicas e privadas, ganharam destaque nas políticas para EJA na medida em que se “priorizou programas de menor institucionalidade, vinculados à alfabetização de adultos e a elevação de escolaridade e/ou à educação profissional” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1295).

Nessa conjuntura, foi criado em 2005 o Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos – Projovem²¹. Reformulado no ano de 2008 o Programa é operacionalizado até o momento presente objetivando atender jovens com idade entre 18 a 29 anos, oportunizando para eles a conclusão da etapa do ensino fundamental por meio da modalidade de ensino EJA integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias. Anotam Almeida e Corso que:

A configuração do Projovem Urbano, ou mesmo do Projovem Integrado como um todo, não supera limites de origem, quais sejam: o seu distanciamento do campo da EJA e o sistema educacional, o seu modelo de programa emergencial; sua proposta de qualificação profissional voltada para o exercício do trabalho simples e sua formação pragmática. Em tese, valoriza o saber empreender-se e, serve à certificação destituída dos conhecimentos básicos exigidos nessa etapa de ensino, favorecendo a elevação dos indicadores de escolaridade da população. (2015, p. 1296).

Conforme indicado pelos autores, a proposta anunciada pelo programa, de caráter emergencial, assevera não ser factível aos interesses e necessidades do público atendido quando se preocupa com a melhoria dos “indicadores de escolaridade” em detrimento da aquisição dos conhecimentos básicos. Ainda, o seu “distanciamento” com a modalidade de ensino e o sistema educacional revela os limites de sua proposta com a aceleração dos conteúdos e o condicionamento do estudante ao trabalho simples.

Cumprir assinalar, agora, que outros movimentos marcaram a trajetória da EJA no Brasil, no início do século XXI até o momento presente. Sem pretensão de historicizar na íntegra a trajetória dessa modalidade de ensino, reitera-se que esse estudo preocupa-se em

²⁰ Rangel (2011, p. 30), pondera: “Com relação à meta que pretendia erradicar o analfabetismo até 2010, vimos que o Programa Brasil Alfabetizado, do Governo Federal, atendeu quase 10 milhões de pessoas nesta década (segundo o PNE, o total deveria ser atingido em 2006). Mas, entre 2001 e 2008, a taxa de analfabetismo caiu apenas de 13% (16 milhões de pessoas) para 10% (14,5 milhões). Isso explica, entre outros fatores, porque o programa atingiu mais analfabetos funcionais (com noções rudimentares de leitura e escrita) do que absolutos – que de acordo com dados de 2005, representavam só 27% dos inscritos”.

²¹ Tratar-se-á com maiores detalhes desse Programa nos capítulos III e IV.

considerar os momentos históricos mais significativos para o delineamento da análise, com destaque às respostas formais que foram dadas à questão.

Essa digressão permite retomar o curso da discussão a partir da elaboração do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei Constitucional n. 13.005, de 25 de junho de 2014 e das observâncias da Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada no ano de 2010. O PNE contém um rol de 20 metas a serem cumpridas entre os anos de 2014 a 2024, as quais se vinculam a EJA:

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

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

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final de vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014).

Ainda no PNE (2014-2024), são previstas estratégias para viabilizar o cumprimento de suas respectivas metas, no prazo determinado. Assim, fica evidente o papel do Estado como agente regulador de políticas educacionais e quantificador de dados estatísticos. É salutar ponderar que mesmo diante das ações e proposições, consideradas até agora, ainda se reclama por ações estruturais, qualitativas e menos excludentes que possam oferecer uma educação digna e significativa àqueles que anseiam começar ou continuar seus estudos. Assim sendo, espera-se que a alusão que se faz hoje aos termos propositivos, seja efetivamente realizada.

Até aqui, percebeu-se algumas iniciativas em relação à regulamentação e operacionalização da educação de jovens e adultos enquanto modalidade de ensino, porém, não houve avanços significativos em relação a políticas de formação docente para atuar na EJA. Diante desse quadro, o Conselho Nacional de Educação trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e afirma que:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. **Jamais um professor aligeirado**

ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56, grifo nosso).

Dessa perspectiva, compreende-se diante da complexidade dessa modalidade de ensino, a necessidade de formar profissionais que atendam as especificidades e particularidades dos estudantes jovens, adultos e idosos, haja vista que “não se pode infantilizar a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos” (BRASIL, 2000).

O Parecer CNE/CEB 11/2000 ainda destaca que as “licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA”. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos configura-se como direito à modalidade de educação básica, havendo a necessidade de formação dos profissionais nos cursos de licenciaturas para atuarem nessa modalidade de ensino, inclusive no que corresponde aos finais da etapa do ensino fundamental e na etapa do ensino médio.

Nesse contexto, considera-se importante analisar as perspectivas e desafios do trabalho docente na EJA diante da incipiente discussão sobre a essa modalidade de ensino nos cursos de licenciatura e, da heterogeneidade do público atendido.

2.4 Algumas considerações sobre as perspectivas e desafios do trabalho docente na EJA

Considerou-se até esse momento, os caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos desde os jesuítas à sua regulamentação como modalidade de ensino, principalmente, a necessidade de implantar políticas para formação docente na EJA a fim de conceber maior centralidade nas discussões sobre a mesma nos cursos de licenciatura.

Hodiernamente, constatam-se pela ótica da sociedade capitalista, as peculiaridades do público que demanda a EJA, como a divisão de classes, o conhecimento acumulado e a relação com o mundo do trabalho. Nessa conjuntura, não se pode desconsiderar as particularidades dos estudantes trabalhadores, suas relações sociais e da realidade de seu cotidiano.

De modo geral, observa-se, então, que essa modalidade de ensino está direcionada para um contingente mais empobrecido da classe trabalhadora, àqueles desvalidos de escolarização por motivos diversos, que se sujeitam à venda de sua força de trabalho para garantir sua subsistência e a de seus familiares. Sob a lógica do capital, Marx e Engels apontam:

[...] a classe dos operários modernos, os quais só vivem enquanto têm trabalho e só têm trabalho enquanto seu trabalho aumenta o capital. Esses operários, constringidos a vender-se a retalho, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro; em consequência, estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, todas as flutuações do mercado. (1998, p. 46).

A partir dessa análise, é possível assimilar que a Educação de Jovens e Adultos está sob a influência socioeconômica do sistema capitalista, subordinando as práticas educativas para assegurar seus interesses e garantir sua hegemonia em detrimento da constituição humana do estudante. Não obstante, a relação existente entre essa modalidade de ensino e o mundo do trabalho deve ser considerada na perspectiva emancipatória e contra-hegemônica, rompendo paradigmas que visam apenas instrumentalizar o estudante para o mercado. Segundo Ventura:

Para que a relação entre o mundo do trabalho e a EJA seja profícua é preciso resgatar o entendimento de que é por meio do trabalho que o ser humano constrói sua própria história, acumulando conhecimentos e transformando a natureza e a sociedade. [...] Não podemos esquecer que quando se abordam na EJA questões pertinentes ao mundo do trabalho e defende-se uma formação para o trabalho, ou, ainda, que o trabalho seja uma referência para o currículo da EJA, é importante esclarecer de que trabalho está se falando. Pensa-se aí no trabalho enquanto mercadoria alienada (venda da força de trabalho) ou no trabalho enquanto relação fundamental do homem na apropriação e transformação do mundo e de si mesmo? (2012, p.77).

Dessa forma, para que haja uma proficiência na relação do mundo do trabalho e a proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos, é preciso compreender que o trabalho é uma relação social fundamental que define o modo humano de existência e, assim, não tergiversar as discussões que contemplam uma abordagem crítica do trabalho e da formação do trabalhador. Sobre esse aspecto, ressalta-se da análise a importância de profissionais habilitados para atuarem na EJA que considerem as especificidades dos jovens, adultos e idosos contribuindo para uma formação que lhes possa ser socialmente relevante, que realmente sirva para enfrentar os desafios que se colocam aos trabalhadores na contemporaneidade, tanto no plano econômico como no político e cultural.

Para Scheibe (2008) “a demanda de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica no país requer hoje novas interfaces [...] são requeridas iniciativas tanto de caráter conjuntural como emergencial”. Dada a urgência da situação, é preciso medidas pontuais e a construção de um sistema nacional de formação de professores, inclusive para os docentes da EJA.

Em relação ao atual contexto, em que o modelo de ensino é regido pelo capitalismo monopólico, cabe uma reflexão acerca da proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos e nos princípios educativos que devem nortear o trabalho docente, adequados às necessidades do estudante em seu processo de escolarização. Ventura pondera:

A reflexão sobre paradigmas teórico-metodológicos que pautem a educação de jovens e adultos em uma perspectiva emancipatória nos conduz a uma aproximação com os modos como esses trabalhadores constroem seu cotidiano, criam estratégias de sobrevivência, produzem conhecimentos em sua ocupação, enfim, produzem cultura. Portanto, reconhecer que o estudante da EJA é o centro a ser considerado para entender essa educação impõe aprofundar a relação entre esta última e o mundo do trabalho e as características da classe trabalhadora de hoje. (2012, p. 78).

Pensar a educação de jovens e adultos é compreender essa modalidade de ensino na multiplicidade de circunstâncias estabelecidas sob a dinâmica social do capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, faz-se necessário oferecer aos estudantes que buscam os cursos de EJA mais que conhecimentos prontos para serem reproduzidos, é preciso instrumentalizá-los para sobreviver nesse sistema social, o que envolve necessariamente a luta pelo trabalho, mas também para se situarem como sujeitos históricos.

Considera-se que a oferta da Educação de Jovens e Adultos deve ter como objetivo principal garantir oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do estudante, compatíveis com sua realidade, por meio de uma proposta pedagógica emancipadora que favoreça a articulação e integração entre a educação e o trabalho, e que se contraponha a hegemonia da sociedade capitalista. Compete destacar que tais proposições engendram uma educação que valorize o acesso ao conhecimento socialmente acumulado e corrobora por uma nova organização do trabalho didático que supere o ensino homogêneo, que passa ao largo das especificidades e necessidades concretas dos estudantes.

Assim, faz-se necessário que os cursos de licenciaturas integrem as várias discussões pertinentes a Educação de Jovens e Adultos em seus currículos, além de políticas de formação continuada dos professores da EJA. Logo, é preciso romper com a improvisação de docentes para atuarem e, que atuam nessa modalidade de ensino sem preparo para lidar com as particularidades dos estudantes trabalhadores.

Em outras palavras, reclama-se por iniciativas que eliminem o distanciamento entre o ideal e o factível e que o Estado assuma sua função de executor de políticas educacionais para EJA revendo, inclusive, a operacionalização de Programas aligeirados e de certificações precárias.

3 O PROGRAMA PROJovem URBANO NA PERSPECTIVA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se constitui como uma modalidade de ensino para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos, bem como, instrumento para educação e aprendizagem ao longo da vida²². Assim sendo, pondera-se que as políticas implementadas para essa modalidade educacional devem atender as necessidades daqueles que, por motivos diversos, são desvalidos de escolarização ou que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade própria.

Outrossim, considera-se que compreender a heterogeneidade do público que demanda a EJA é, indubitavelmente, relevante nas proposições instituídas pelo Estado para atender aos interesses da classe trabalhadora jovem, na multiplicidade de circunstâncias e na dinâmica social contemporânea em que essa diversidade se estabelece.

No entanto, percebe-se que as discussões acerca da educação de jovens e adultas têm perdido fôlego nos últimos anos, o que corrobora para fragmentação de ações que evidenciam o caráter sazonal e transitório de políticas de governo, alheias aos interesses e expectativas da classe trabalhadora.

Ademais, a precariedade nas certificações aligeiradas e de falsa autonomia de aprendizado marcou os diversos Projetos e Programas Federais, endossados pelos discursos de inclusão social, elevação da escolarização e rápida qualificação para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, instaura-se no ano de 2008 o Projovem Integrado, desenvolvido por meio de quatro modalidades, Projovem Adolescente, Projovem Urbano²³, Projovem Campo e Projovem Trabalhador, consolidando-se a partir de uma reorganização estrutural da proposta

²² Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

²³ É salutar reiterar que as fontes utilizadas neste estudo foram das mais variadas. Assim sendo, compreende-se que as referências que os autores fazem aos nomes dos Programas operacionalizados a partir dos de 2005 e 2008 podem causar confusão, principalmente, quando considerado que o Projovem Urbano é resultante do Projovem Original. Desse modo, cumpre explicitar que a denominação Projovem Integrado se justifica pela proposta de um currículo integrado em três dimensões, Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã e pelo desenvolvimento de ações articuladas entre diferentes ministérios, tais como Ministério da Educação, do Desenvolvimento Social, do Trabalho e Emprego, da Cultura, do Esporte e do Planejamento, bem como representantes da Secretaria-Geral da Presidência da República. Ressalta-se, ainda, que dentre as modalidades oferecidas por meio do Projovem Integrado será destacada o Projovem Urbano como cerne das discussões que abarcam essa pesquisa.

pedagógica implantada em 2005²⁴, com vistas a promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos e sua re-inserção na escola e no mundo do trabalho, propiciando-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania (BRASIL, 2008, p. 14).

O Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do Projovem Urbano mostra-se como inovador no que tange a concepção de Qualificação Profissional pela sua organização em arcos ocupacionais que contemplam o planejamento, a produção e a comercialização de bens e serviços, objetivando que o jovem se prepare para ser empregado, mas também pequeno empresário ou sócio de cooperativa.

Sua proposta pedagógica ainda inclui a Formação Técnica Geral (FTG), que aborda aspectos teóricos e práticos de relevância para qualquer tipo de curso profissionalizante, assim como o Projeto de Orientação Profissional (POP), de cunho reflexivo, que visa auxiliar o estudante na compreensão da dinâmica do mundo do trabalho e planejar o percurso de sua formação profissional (BRASIL, 2008, p. 72).

Contudo, percebe-se que esse conjunto de iniciativas coloca em voga a desqualificação profissional como um dos principais motivos da baixa produtividade e da volubilidade das taxas de desemprego juvenil, além de centrarem-se nos discursos de inclusão social a partir da qualificação profissional, cujos pressupostos fortalecem os princípios de mercado.

Dessa perspectiva, este capítulo tem por objeto a descrição e análise crítica do Projeto Pedagógico Integrado Projovem Urbano sinalizando em um plano geral seus objetivos, organização, possibilidades e limites. Para tanto, as fontes da discussão são documentos oficiais e algumas produções científicas que discorrem acerca dessa proposta além de trabalhos que teorizam sobre a organização do trabalho didático, articulada com as condições materiais da sociedade contemporânea, com destaque aos trabalhos de Alves (2005a, 2005b).

Alves acentua:

Portanto, uma forma histórica de organização do trabalho didático é o próprio pressuposto consciente da relação educativa correspondente ao seu tempo. Esclarecendo melhor, cada época, concretamente, produz a relação educativa que lhe é peculiar. Isso é, produz uma forma histórica de educador e uma forma histórica de

²⁴ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - Projovem foi criado como uma ação integrante da Política Nacional de Juventude lançada pelo governo federal em 2005 e implantado sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria Geral da Presidência da República, em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2008, p. 22). No entanto, constatou-se a necessidade de reformulação da proposta pedagógica, pois segundo o PPI do Projovem Urbano, evidenciou-se a relevância de “ampliar o alcance do Programa para cidades menores”, pois os jovens estavam mais dispersos geograficamente que o esperado e, “ampliar a faixa etária atendida pelo Projovem” de modo a contemplar os jovens de 18 a 29 anos (BRASIL, 2008, p. 27).

estudante; produz, igualmente, os recursos didáticos e o espaço físico que lhe particularizam, vistos como condições necessárias à sua realização. (2005b, p. 11).

De acordo com o autor, os três elementos que envolvem sistematicamente a forma histórica de organização do trabalho didático, devem sempre corresponder às necessidades e condições de seu tempo. Assim, compreende-se a necessidade de superar o ensino *comeniano* do século XVII, que simplifica e fragmenta o conhecimento, estabelecendo o manual didático como fonte exclusiva do ensino escolar, pois se compreende que os avanços materiais da sociedade colocaram à disposição do trabalho escolar as mais novas e relevantes fontes para acesso ao conhecimento socialmente acumulado (2005b, p. 71). Cumpre destacar que a transformação da organização do trabalho didático requer engajamento dos educadores e apropriação de novos elementos de mediação na relação educativa, com uma infraestrutura adequada que atenda às exigências da atualidade.

Entrementes, é imperiosa a análise crítica dos projetos e programas que permeiam a Educação de Jovens e Adultos, que se rendem ao subjetivismo do *aprender a aprender*, não agregando significado ao conhecimento historicamente acumulado e tão pouco contribuindo para a superação das desigualdades sociais e do conformismo à ordem expropriadora da classe trabalhadora.

Sendo assim, a questão norteadora deste capítulo é: a proposta do Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano permite, desde a sua organização, que haja uma mudança de postura frente aos desafios apresentados, com a desconstrução de um ensino que sirva apenas para instrumentalizar a pessoa para o mercado de trabalho?

Essas respostas são importantes para apreender o objeto de análise deste estudo, sobretudo, a relação estabelecida entre a educação e o trabalho na atual conjuntura capitalista em que as mazelas que assolam a sociedade, como o desemprego e a pobreza, são lançadas na educação com o objetivo de escamotear a crise estrutural do capital.

3.1 As prerrogativas do capital nas primeiras etapas de implantação do Projovem

Na dinâmica da sociedade capitalista, em que a força de trabalho torna-se mercadoria de troca e a formação para o trabalho um sinônimo de empregabilidade, constata-se a necessidade de romper com a educação aligeirada que atenta apenas ao imediatismo do mercado de trabalho e não à formação integral do estudante da EJA.

Observa-se, então, que essa modalidade de ensino está direcionada para um contingente mais empobrecido da classe trabalhadora, àqueles desvalidos de escolarização por motivos diversos, que se sujeitam às condições mais adversas com vistas à venda de sua força de trabalho para garantir sua subsistência e a de seus familiares. Sob a lógica do capital, Marx aponta:

[...] a classe dos trabalhadores modernos que só podem viver se encontrarem trabalho, e à medida que este aumenta o capital. Esses trabalhadores que são obrigados a vender-se diariamente representam uma mercadoria, um artigo de comércio, estão sujeitos, portanto, às vicissitudes da concorrência, às flutuações do mercado. (2006, p. 40).

A partir dessa análise, é possível assimilar que as políticas implementadas na educação de jovens e adultos estão sob a influência socioeconômica do sistema capitalista, subordinando as práticas educativas para assegurar seus interesses e garantir sua hegemonia em detrimento da constituição humana do estudante. Sobre a educação popular e a educação de adultos, Paiva anota:

E a história da educação nos mostra que, sempre que as crises aparecem, a atuação educativa – essencialmente a educação das massas – adquire uma importância toda especial e os grupos comprometidos na luta política lançam-se ao campo educacional com a esperança de fortalecerem, através dele, suas respectivas posições. [...] A importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para quem detêm o poder quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. (1987, p. 22, 23).

Compreende-se diante desse contexto, o aspecto utilitarista das políticas de governo, no âmbito educacional, como forma de garantir os interesses da classe dominante e das condições de controle social, principalmente quando propagado o discurso de articulação da EJA com a educação profissional e, ainda, que os elevados índices de desemprego juvenil estão associados à baixa qualificação profissional. Assim, as políticas de governo assumem o papel da inclusão de jovens e adultos da classe trabalhadora, em razão do desemprego, por meio de projetos e programas que ratificam a teoria do capital humano no que tange a concepção de qualificação profissional²⁵.

²⁵ A teoria do capital humano foi formulada por Theodore Willian Schultz em meados dos anos de 1950 e refuncionalizada no contexto presente. A esse respeito, Lancillotti salienta: “Se nas suas origens tal teoria propugnava o investimento em capital humano para que a economia nacional se fortalecesse, nos anos noventa do século XX, o investimento que se defende é o pessoal. Sob a perspectiva do *aprender a aprender* o investimento em capital humano é revertido para a esfera individual: cada um deve investir em si mesmo para assegurar a condição de empregabilidade diante de um mercado de trabalho em refluxo, uma vez que não há trabalho para todos e que é possível ampliar a produção de mais-valia com menor inversão de capital variável, possibilidade assegurada pelos avanços estruturais da sociedade”. (2008, p. 266, grifo do autor).

Nesse ínterim, surge em 2005 o Programa Nacional de Inclusão de Jovens com a justificativa, pelo Estado, de “investir em uma política nacional integrada [...] criar condições necessárias para romper o ciclo de reprodução das desigualdades e restaurar a esperança da sociedade em relação ao futuro do Brasil” (BRASIL, 2008, p. 13). Embora a proposta pedagógica tenha sido concebida como inovadora, demonstrou fragilidades em sua operacionalização, principalmente em não se coadunar com os interesses dos estudantes trabalhadores e as peculiaridades das regiões do país.

Importa-se salientar que a perspectiva inicial lançada na proposta do Programa, apresentado como emergencial e experimental, voltava-se estritamente para o “segmento juvenil mais vulnerável e menos contemplado por políticas públicas vigentes”, jovens com idade de 18 a 24 anos que não concluíram a etapa do ensino fundamental e que não tivessem “vínculos formais de trabalho” (BRASIL, 2008, p. 21).

Inicialmente, a meta estabelecida pelo Projovem era atender o quantitativo equivalente a duzentos mil jovens, no período que compreendeu os anos de 2005 a 2008, com atuação em todas as capitais do país e no Distrito Federal. No ano de 2006 o atendimento foi estendido, também, aos municípios das regiões metropolitanas com a oferta de Formação Básica, Qualificação Profissional e Ação Comunitária. Acerca do processo que envolveu a implantação do Projovem, apontam Rummert e Gaspar:

O programa surge em meio a um processo de correlações de forças em que se tornam cada vez mais prementes as necessidades de controle social sobre uma parcela da população praticamente ignorada, até então, pelas anteriores políticas de governo. De modo geral, podemos afirmar que o PROJOVEM colocou a juventude no centro de uma discussão em que a desqualificação profissional era apresentada como um dos principais motivos da baixa produtividade e da crescente oscilação das taxas de desemprego juvenil, bem como causa do vertiginoso crescimento dos considerados grupos perigosos para a sociedade. (2017, p. 399).

Como essas considerações os autores evidenciam o desmantelamento das políticas destinadas ao segmento juvenil, especialmente, em ações que nada corroboram para mudar a condição de submissão e expropriação da classe trabalhadora jovem. Assim, sob a suposta pretensão de promover o resgate para os excluídos de oportunidades educacionais, por meio da oferta da educação básica e qualificação profissional, surgem no bojo das propostas governamentais diversos programas que se transfiguram apenas na aparência, mas permanecem com a mesma essência, fundada no ideário capitalista, de atender majoritariamente aos interesses de mercado.

Outro aspecto caracterizado no funcionamento do Projovem Original é a carga horária destinada a Formação Básica (800 horas), Qualificação Profissional (350 horas) e Ação Comunitária (50 horas), totalizando mil de duzentas horas de atividades presenciais que somadas às quatrocentas horas não presenciais, compunham a carga horária total de mil e seiscentas horas. Aos estudantes jovens e adultos matriculados era concedido mensalmente um auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00, ao longo de 12 meses, que se condicionava a 75% de sua frequência nas atividades presenciais em cada unidade formativa e a entrega de 75% dos trabalhos escolares previstos para cada mês (BRASIL, 2008, p. 23).

É importante, para os objetivos deste estudo, retomar as discussões de Paiva (1987) sobre movimentos históricos acerca da educação de jovens e adultos a fim de compreender as atuais políticas governamentais de caráter transitório e assistencialista. Toma-se, como exemplo, o assistencialismo da ação comunitária da Cruzada ABC operacionalizada com o apoio do MEC e a USAID no ano de 1967, em que a base do apoio comunitário consistia na distribuição quinzenal de alimentos.

Segundo a pesquisadora, embora alguns líderes paternalistas afirmassem que tal ação não se tratava de esmolas, mas uma espécie de ajuda de custo paga pelo esforço e sacrifício dos estudantes, tal ação foi contestada pelos que afirmavam que a presença às classes dependia dos alimentos distribuídos sem os quais só poucos continuariam frequentando. Outros se manifestavam de modo mais categórico dizendo que os alimentos criavam um falso estímulo no campo educacional e promoviam o desencorajamento ao trabalho ao adotar-se de ações imediatistas e sem valor para o futuro (1987, p. 279, 280).

Essa digressão faz-se importante, especialmente quando se observa que no decorrer da histórica da educação brasileira as campanhas e programas voltados para o atendimento de jovens e adultos assumem a mesma essência, porém com *slogans* diferentes, tal como evidenciado no Projovem. Os discursos falaciosos que testificam uma suposta inclusão social por meio da qualificação profissional, coadunando-se com os interesses da classe dominante, ratificam o distanciamento entre o factível e o desejável.

Ainda a respeito da implantação do Projovem Original, importa-se destacar a criação do Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa – SMA, coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora e executado por meio de convênio da Secretaria-Geral da Presidência da República com sete Universidades Federais²⁶, que atuaram de forma

²⁶ Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). (BRASIL, 2008, p. 25-26).

regionalizada nas capitais e cidades de suas regiões metropolitanas, para supervisionar as condições de oferta do local de funcionamento do Programa, avaliação externa dos estudantes, monitoramento da matrícula, frequência e realização das atividades pedagógicas, bem como o processo de avaliação do Programa, com o intuito de aperfeiçoar sua operacionalização (BRASIL, 2008, p. 25).

Cabe ressaltar, nesse momento do estudo, que embora não tenha a intenção de se debruçar sobre o Programa implantado no ano de 2005, considera-se a importância de analisar alguns aspectos de sua operacionalização a fim de se estabelecer alguns parâmetros em relação ao objeto de análise, sobretudo, acerca da organização didática. Com base nas pesquisas e estudos realizados até o ano de 2005, o Projovem Original definiu o perfil do público potencial a ser atendido tomando como base os objetivos do Programa. Brasil indica:

Os dados relativos ao **perfil dos alunos que concluíram o curso** até 2006 mostram que o Programa tem sido equânime, pois em todos os parâmetros, como **gênero** (51% mulheres), **cor declarada da pele** (66,5% declararam-se negros ou pardos), e **situação familiar** (78, 4% são solteiros, 75% são chefes de família e 54% têm filhos) observam-se características bem próximas daquelas do grupo de alunos matriculados e freqüentes. A avaliação do Programa indica também o limite das atuais ofertas educacionais para esse tipo público e deixa clara a dependência desses jovens em relação às políticas específicas. Demonstra, ainda, que eles não tiveram, anteriormente, oportunidades educacionais adequadas nem chances de se preparar para os desafios do mundo do trabalho. O estudo mostra também que os jovens se preocupam em obter a certificação do ensino fundamental e aprender uma profissão por acreditarem que estas são condições básicas para sua emancipação e a de suas famílias. E têm perfeita noção de pertencimento comunitário e disponibilidade para ações coletivas e participativas. Finalmente é preciso observar que é difícil a relação desses jovens com o mercado de trabalho. A própria colocação no mercado formal é geralmente precária e de curta duração. (2008, p. 29, grifo do autor).

Como se observou, o relatório do Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projovem original acusa ter logrado êxito por observar parâmetros e características gerais do público definido como potencial, bem próximas dos estudantes atendidos pelo Programa. Entretanto, é passível de observação o discurso que considera a inclusão da massa trabalhadora com baixa escolarização e sem vínculo empregatício por meio da educação, percebida pela classe hegemônica como a mola propulsora para se solucionar as mazelas sociais, tal como o desemprego.

Seguindo com a abordagem do SMA, constatam-se alguns fatores limitadores na operacionalização do Projovem, como o ingresso e a permanência do estudante no Programa. Segundo os dados apontados pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação, o motivo da discrepância existente entre a inscrição inicial e matrículas ocorreu em razão da falta

cumprimento dos pré-requisitos exigidos pelo Programa e até mesmo da desistência por não conseguir conciliar o trabalho com os estudos.

Outros fatores são ponderados nos dados levantados pelo SMA como justificativa para a não permanência dos estudantes no curso, como por exemplo, as condições de vida dos jovens²⁷ e a necessidade de trabalhar. De acordo com o descrito no PPI, “em alguns casos, a própria obtenção de emprego com carteira assinada foi indicada como causa de evasão do Programa” (BRASIL, 2008, p. 31).

Contudo, à medida que é divulgada pelo relatório do Sistema de Monitoramento e Avaliação a eficácia do Programa em atingir o público potencial estimado, nota-se que a evasão escolar se revela como um fator limitador e na contramão do que se havia almejado para assegurar a permanência dos estudantes que tiveram sua trajetória marcada pelo insucesso escolar. Desse modo, a análise das informações acerca das disparidades entre o ingresso e permanência dos jovens estudantes indicou “a necessidade de criar estratégias que evitem o abandono e facilitem o retorno daqueles que desistiram temporariamente” (BRASIL, 2008, p. 32).

Sobre as informações inerentes a eficácia da proposta pedagógica do Programa, indicou-se que o mesmo foi criado como “uma intervenção de caráter emergencial”, para atender uma demanda com características e necessidades específicas, maiormente, de retomar e prosseguir nos estudos. Além disso, “assume caráter experimental”, pois sua proposta curricular é percebida pelos seus idealizadores como inovadora ao integrar a escolarização com qualificação profissional e a ação comunitária com vistas “à formação integral do jovem, considerando como protagonista de sua formação” (BRASIL, 2008, p. 32).

A despeito disso, observa-se que a proposta descrita textualmente e propagada por meio dos discursos em defesa do protagonismo juvenil e de sua efetiva participação no convívio social não se efetiva na prática, principalmente quando considerados os problemas enfrentados pelos jovens em razão da crise estrutural do sistema capitalista. Segundo Pires (2011, p. 104), a disseminação do conceito envolvendo o protagonismo juvenil tem sido consubstanciada pelo viés neoliberalista quando solicitada a juventude “intervir na solução de problemas sociais, junto à comunidade, na escola e na vida social de modo mais amplo”. Acrescenta Pires:

²⁷ Conforme estatísticas apresentadas no PPI, algumas das indicações para justificar a não permanência dos jovens no curso estão relacionadas às seguintes circunstâncias: “do total de jovens de 18 a 24 anos residentes nas regiões metropolitanas e com 4 a 7 anos de estudo, menos de 40% vivem com os pais na condição de filhos; 25% são referência ou arrimo de família; 22% estão na condição de cônjuge. Boa parte é responsável pela manutenção e guarda de filhos” (BRASIL, 2008, p. 31).

Ressalta-se que esse aspecto remete à compreensão do ideário neoliberal, disseminado socialmente, de se desenvolver nos indivíduos uma consciência cidadã, solidária e cooperativa, como parte de um projeto político-ideológico que pretende minimizar as contradições sociais. Explicitamente, concerne a intenção de desresponsabilizar o Estado no atendimento aos problemas sociais, transferindo as responsabilidades do Poder Público para a sociedade e culpabilizando os indivíduos pelos fracassos ou êxitos. (2011, p. 104-105).

Outra análise realizada nas primeiras etapas de implantação do Projovem Original refere-se à oferta da Qualificação Profissional indicada por seus idealizadores como inovadora, pois se organizava em arcos ocupacionais compostos por quatro ocupações como o planejamento, a produção e a comercialização de bens e serviços, de modo que possibilitasse ao jovem se preparar “para ser empregado, mas também pequeno empresário ou sócio de cooperativa”. Ainda se incluía na oferta da Qualificação Profissional a Formação Técnica Geral - FTG, com a abordagem de aspectos teóricos e práticos considerados relevantes para qualquer tipo de curso profissionalizante²⁸ (BRASIL, 2008, p. 34).

Cumprir frisar que a oferta da Qualificação Profissional foi apontada pelo Programa como um dos principais fatores de atração dos jovens para ingressarem no curso, pois os estudantes percebiam, à primeira vista, uma oportunidade de aprenderem uma profissão, haja vista que a maioria dos matriculados estavam fora da escola e sem nenhum vínculo empregatício.

Todavia, a partir das informações apontadas no Sistema de Monitoramento e Avaliação, constatou-se que os estudantes matriculados no Programa manifestaram descontentamentos por se abordar nas duas primeiras unidades formativas a Formação Técnica Geral e começar os estudos dos arcos ocupacionais somente na terceira unidade, que corresponderia à metade do curso oferecido. Com isso, surgiu a necessidade de rever a operacionalização da proposta, “procurando antecipar a formação nos arcos e, simultaneamente, redistribuir a FTG por mais unidades, com maior articulação dos componentes” (BRASIL, 2008, p. 35).

Como visto nos capítulos anteriores, a educação tem sido discutida como redentora dos problemas sociais que afetam a sociedade contemporânea, especialmente, quando são

²⁸ Em relação aos cursos profissionalizantes ofertados nas primeiras fases de implantação do Projovem Original, é destacado pelo levantamento do Sistema de Monitoramento e Avaliação o arco de ocupações Construção e Reparos como o mais presente em 19 capitais do país. Também foi oferecido o arco de Turismo e Hospitalidade em 17 capitais e o arco de Telemática em outras 14. Segundo o PPI do Projovem Urbano: “Ainda foram marcantes “as ofertas de profissionalização em Madeiras e Móveis, que se concentram na região norte do país, nas capitais sob influência da Floresta Amazônica – com exceção de Belém (PA), que optou pelo Agro-Extratativismo, também relacionado aos recursos da floresta.” (BRASIL, 2008, p. 34).

implementadas políticas públicas para assegurar a regulamentação da ordem e os interesses da classe dominante. Nota-se, então, que a proposta de adequar a força de trabalho às novas exigências do capital, por meio de um processo abreviado e que favoreça aos interesses hegemônicos, coaduna-se com os objetivos estabelecidos nos Programas implantados pelo Estado ao promoverem uma suposta inclusão da massa de jovens trabalhadores via educação.

Na discussão dessa questão, cabe considerar que as mudanças ocorridas na organização do trabalho, principalmente na transição do século XIX para o século XX em que novas exigências do modo de produção capitalista e a necessidade de uma força de trabalho flexível e disciplinada aos interesses da classe dominante, também passaram a implicar mudanças nas definições do percurso educativo e, assim, resultando no atual modelo de ensino do país, como se pretende evidenciar no decorrer do trabalho. Diante da crise que emergiu na sociedade capitalista na década de 1970, houve uma reestruturação dos processos produtivos marcada pela substituição do modelo fordista pelo toyotismo. De acordo com Saviani:

O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos estandarizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo da massa. Diversamente, o modelo toyotista apoiava-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos de mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar de estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade. (2013, p. 429).

Essa consideração se faz necessária, nesse momento da pesquisa, para elucidar as implicações do modo de produção capitalista sobre a educação escolar, vista como um importante instrumento utilizado para suprir as necessidades do capital, com a formação e o disciplinamento da força de trabalho para ser incorporada pelo mercado. Desse modo, propagou-se a oferta da escolarização integrada à educação profissional como forma de incluir o enorme contingente de trabalhadores desvalidos de educação ou precariamente escolarizados.

Assim sendo, compreende-se que a flexibilização no modo de produção torna ainda mais avassaladora a expropriação da força de trabalho pelo sistema capitalista, principalmente no que concerne a formação de profissionais adaptáveis e de competências flexíveis, por meio de cursos precarizados e de curta duração, de modo que exerçam trabalhos simplificados e

estejam à disposição para cumprir várias funções, dependendo da necessidade do mercado, que “ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações” (KUENZER, 2007, p. 1167).

Com respeito a essa lógica mercantil, importa-se destacar a formação de uma gigantesca força de trabalho que será precariamente explorada pelo capital, sobretudo, com a ampliação da extração da mais-valia que resulta do prolongamento da jornada de trabalho e da maior objetivação do trabalho, por meio do uso de maquinaria e tecnologia avançada, para obtenção de maiores lucros. De acordo com Kuenzer (2007, p. 1168), o que define a inclusão dos trabalhadores nas cadeias produtivas não decorre da falta ou existência de qualificação, mas das demandas que se originam a partir da necessidade do próprio sistema produtivo, ou seja, da força de trabalho que será necessária para produção da mercadoria.

Desse modo, compreendem-se as implicações que tais formas de organização do trabalho exercem sobre o papel social da educação a partir das novas exigências do sistema de produção, que requer trabalhadores flexíveis e polivalentes. Ainda segundo Kuenzer (2007, 1169) tornar-se “flexível, para estes trabalhadores, significa adaptar-se ao movimento de mercado que inclui/exclui, segundo as necessidades do regime de acumulação”. Atendendo a lógica mercantilista, caberia ao sistema educacional o disciplinamento da força de trabalho às necessidades de produção, porém, sem garantias de inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, assevera Saviani:

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. (2013, p. 430).

Na fase atual de acumulação capitalista, em que o perfil do trabalhador deve se adequar aos novos parâmetros de produção e de consumo, é passível de observação que as novas propostas educacionais estejam associadas às políticas neoliberais que corroboram para ampliação da produtividade e da margem de lucro que realimenta o capital. Nesse contexto,

são incluídos os discursos em que se realça a importância do trabalhador incorporar suas potencialidades e adaptabilidade ao novo, como estratégia para extração da mais-valia.

Feitas essas considerações, retoma-se o curso das discussões acerca das primeiras etapas de implantação do Projovem compreendendo que o Programa se insere no bojo das políticas de governo que nada modificam a condição de subalternidade e expropriação da juventude trabalhadora. Desse modo, é percebida a hegemonia da classe dominante no plano ideológico e político, especialmente, quando se utilizam de campanhas e projetos que legitimam a educação básica como um instrumento de formação de um trabalhador flexível aos desígnios do sistema capitalista. Nesse sentido, Pires aponta:

Assim considerando o Projovem em seu aspecto político compensatório, situado no quadro das políticas neoliberais, podemos afirmar que este, como proposta de educação aligeirada – de Ensino Fundamental e ‘qualificação profissional’ em apenas 01 (um) ano, aliado a uma experiência de ação comunitária – revela aspectos que sinalizam a existência de uma proposta política de educação para a juventude que legitima as formas de rebaixamento da educação e da qualificação do trabalhador. [...] Vale ressaltar, o Projovem se apresenta como política pública de juventude ocorrente em caráter experimental, e apresenta nesse aspecto um viés neoliberal, e que não se propõe a romper absolutamente com a perspectiva de uma educação conservadora, dualista e classista, mantendo inclusive elementos de precariedade e assistencialismo, seguindo o mesmo viés das políticas educacionais dos governos anteriores. (2007, p. 101).

Dessa maneira, observa-se que o Projovem faz parte de sucessivos projetos governamentais de caráter neoliberal e que resultam sempre numa mesma situação, utilizar-se da educação no sentido exclusivamente mercadológico, principalmente quando se busca emparelhar propostas educacionais aos objetivos do capital, sobretudo, em aumentar a força produtiva para o mercado de trabalho em constante movimento.

Com base nessa crítica, é possível notar as incongruências ocorridas nas primeiras etapas de implantação do Programa, sobretudo, a partir da contraposição existente entre as ações almejadas textualmente na proposta pedagógica e a prática resultante de sua operacionalização. De acordo com Pires (2007, p.102), “[...] o que se verifica na prática é a instauração de ações focais e de caráter assistencialista que não contribuem para uma transformação social e superação das desigualdades sociais”.

Dessa perspectiva, cumpre agora considerar alguns aspectos relacionados à organização espaço-temporal do Programa. No que concerne aos espaços destinados ao seu funcionamento, o Projovem Original organizou-se em núcleos onde se realizava a maioria das atividades pedagógicas. Cada núcleo era composto por cinco turmas de 30 (trinta) estudantes cada, totalizando uma demanda de 150 (cento e cinquenta) jovens atendidos,

preferencialmente, em espaços localizados próximos às suas residências. A esse respeito anota Brasil:

Geralmente, localizavam-se em escolas municipais e em cada núcleo foi instalado um laboratório de informática (dez computadores e uma impressora) para uso pedagógico dos alunos e educadores. Cada oito núcleos vinculavam-se uma **estação juventude**, espaço de referência para jovens: local de encontro, busca de informações, orientações, estudo, realização de eventos culturais e outras ações favorecedoras do processo formativo, da expressão cultural e da participação cidadã dos alunos. Consideravam-se também espaços pedagógicos do Projovem os diferentes locais da cidade onde os alunos vivem seu cotidiano e os recursos urbanos postos à disposição da população em geral. (2008, p. 36-37, grifo do autor).

Nota-se que os núcleos eram vinculados à estação juventude, que se tratava de um espaço concebido para o desenvolvimento de atividades formativas e culturais do Programa, mas acabou tornando-se apenas um espaço administrativo. Assim, no que tange à organização do espaço de funcionamento do Projovem, o Sistema de Monitoramento e Avaliação apontou a necessidade de ajustar o número de estudantes e de turmas para cada núcleo, com o intuito de mitigar os problemas decorrentes da evasão dos jovens, bem como rever as funções da estação juventude que não se configurou como um espaço de referências para os estudantes, conforme previsto na proposta textual. (BRASIL, 2008, p. 37).

Contudo, da discussão feita até aqui, considera-se relevante retomar as ponderações de alguns dos autores mencionados no capítulo anterior, que se utilizaram da pesquisa de campo como aporte para investigação da proposta pedagógica do Projovem Original. Para efeito do que importa analisar, destaca-se que esses autores comungam da mesma análise ao evidenciarem em suas pesquisas o paradoxo entre o projeto divulgado e prática, como por exemplo, os problemas estruturais dos núcleos que se apresentavam, maiormente, na precarização da estrutura física dos espaços destinados as aulas, assim como a taxa de evasão dos estudantes pelas dificuldades de associar o trabalho e a vida escolar.

Quanto à organização dos tempos pedagógicos, previa-se que cada uma das quatro unidades formativas oferecidas pelo Programa²⁹, fosse desenvolvida em doze semanas e meia, finalizando-as em 50 semanas. Desse modo, o currículo era contemplado em 1.600 horas para serem cumpridas ao longo de doze meses, distribuídas em 1.200 de atividades presenciais e 400 horas não-presenciais.

²⁹ As quatro unidades formativas ofertadas no Projovem Original correspondiam respectivamente aos seguintes eixos estruturantes: Unidade Formativa I: Juventude e Cidade, Unidade Formativa II Juventude e Trabalho, Unidade Formativa III: Juventude e Comunicação e Unidade Formativa IV: Juventude e Cidadania.

Acerca da carga horária prevista para as atividades presenciais, convém destacar que as atividades inerentes à formação escolar correspondiam a 800 horas, já a qualificação profissional compreendia 350 horas e as outras 50 horas eram destinadas ao desenvolvimento de ação comunitária, totalizando 1.200 horas. Assim sendo, cabe questionar a eficácia da proposta pedagógica do Projovem Original, pelo tempo reduzido à formação escolar, ao considerar o que assevera Pires:

A falácia da necessidade de um trabalhador mais qualificado e com maior nível de escolaridade para se inserir no mercado confronta-se com o que se apresenta como experiência concreta de educação, quando se verifica uma proposta que atenda minimamente as necessidades de aprendizagem [...] Este fato instiga a pensar sobre as pretensões reais de tal proposta, uma vez que identificamos os aspectos de baixa quantidade e qualidade do ensino, além de uma proposta de qualificação falaciosa que não concretiza na prática a possibilidade de capacitar os jovens para o mercado de trabalho. (2007, p. 110-111).

O que fica evidente nessa consideração da autora é o aspecto aligeirado do Programa ao proporcionar apenas uma escolarização mínima e de baixa qualidade do ensino, percebida não como uma educação emancipatória que corrobore para formação de sujeitos, mas como um instrumento utilizado para atender aos interesses hegemônicos, certificando trabalhadores para o desenvolvimento de atividades simples. Além disso, verificou-se incompatibilidade no tempo destinado para se administrar o conteúdo proposto na matriz curricular do Programa em relação à carga horária prevista para a sua terminalidade (BRASIL, 2008, p. 37).

O Projovem Original foi reformulado no ano de 2008 buscando superar os aspectos que apresentaram desafios e dificuldades em sua operacionalização com vistas à concretização mais efetiva dos objetivos almejados. Desta feita, surge o Projovem Urbano que se apresenta como uma proposta constitutiva de uma política integrada e destinada a promover a inclusão social dos jovens não concluintes da etapa do ensino fundamental.

3.2 Organização do Trabalho Didático no Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano: as vicissitudes de um ciclo vicioso

Tratou-se, até aqui, de explicitar os limites e incongruências na implantação do Projovem Original, que se apresentou como um projeto original de Educação de Jovens e Adultos, mas configurou-se como uma política experimental e emergencial, tendo como principal discurso a inclusão social via qualificação profissional, sobretudo, com base no

modelo hegemônico que ratifica a ordem expropriatória do sistema capitalista e reproduz a divisão de classes.

Com isso, pretendeu-se buscar parâmetros para discorrer, nesse momento do estudo, sobre a proposta pedagógica do Projovem Urbano a partir da perspectiva da organização do trabalho didático, utilizando-se, ainda, das orientações teóricas dispostas no capítulo anterior desta pesquisa para compreender a materialidade da proposta textual descrita no projeto e refletir sobre aspectos pontuais acerca do objeto de análise.

O Projovem Urbano se apresenta como uma das quatro modalidades compreendidas no Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, instituído pela Lei n. 11.692 de 10 de junho de 2008, tendo como finalidade elevar o grau de escolarização dos jovens de 18 a 29 anos, visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão da etapa do ensino fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã (BRASIL, 2008, p. 14). Ainda de acordo com Brasil:

O Projovem Urbano se caracteriza por apresentar: **(i) propostas inovadoras de gestão inter-setorial** [sic], compartilhada por quatro ministérios, e de **implantação em regime de cooperação** com os Estados, Municípios e DF envolvidos; **(ii) projeto pedagógico integrado (PPI) que representa um novo paradigma de formação, articulando conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional inicial e experiências de participação cidadã**, como base para o alcance da finalidade pretendida; **(iii) materiais pedagógicos especialmente produzidos para atender a essas características do Programa**, constando guias, manuais e vídeos destinados a: alunos; educadores; gestores; instituições de formação de educadores. (2008, p. 15, grifo do autor).

Como exposto anteriormente, o Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do Projovem Urbano constituiu-se a partir de uma reformulação da proposta original implantada no ano de 2005, buscando superar as limitações e incoerências que se apresentaram no decorrer do seu funcionamento, como intento de concretizar efetivamente as finalidades pretendidas.

Nesse íterim, cumpre destacar os discursos hegemônicos reproduzidos pelo Estado com o objetivo de assegurar a oferta do Programa como uma política nacional integrada a partir de uma dupla aposta que consistiu, principalmente, em “criar as condições necessárias para romper o ciclo de reprodução das desigualdades e restaurar a esperança da sociedade em relação ao futuro do Brasil” (BRASIL, 2008, p. 13). Desse modo, os principais desafios percebidos pela gestão do Projovem Urbano, tendo como parâmetro a operacionalização do Programa que o antecedeu, seriam a redefinição do público atendido, as instâncias de gestão e gestão intersetorial, assim como o redesenho da matrícula (BRASIL, 2008, p. 45).

No que tange a redefinição do público que demandou o Projovem Urbano, realizou-se um estudo populacional no ano de 2007, com base nos dados informados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, para dimensionar o perfil do público potencial a ser atendido pelo mesmo, escolaridade, faixa etária e distribuição geográfica. Desse modo, diante dos resultados apresentados sobre a população jovem e a população excluída, foi constatada pela equipe gestora do Programa a relevância de incluir a faixa etária de 25 a 29 anos em sua proposta de atendimento, além de ampliar a oferta para além dos municípios com população igual ou superior a 200 mil habitantes.

É importante sublinhar que essas mudanças são percebidas pelos formuladores da nova proposta, como essenciais para reintegrar a população jovem considerada excluída, especialmente, pelas condições de vida e pelo nível de escolaridade, ao sistema educacional público. Diferentemente da proposta original, em que a matrícula estava condicionada ao nível de escolaridade do estudante e a ausência de vínculo empregatício, o Projovem Urbano passou a exigir apenas que os jovens soubessem ler e escrever, podendo também ser matriculados os trabalhadores com carteira assinada. Ademais, houve alteração na carga horária do Programa, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 3 – Comparativo da Carga horária do Projovem Original e Projovem Urbano

Carga horária		Projovem Original	Projovem Urbano
Horas presenciais	Formação Básica	800	1.090
	Qualificação Profissional	350	390
	Participação Cidadã	50	78
	Total de horas presenciais	1.200	1.560
Horas não presenciais	Total de horas não presenciais	400	440
Total Geral		1.800	2.000

Fonte: Quadro organizado pelo autor.

O dimensionamento da carga horária, totalizada em 2.000 horas, é feito no curto prazo de 18 (dezoito meses), para atender jovens com histórico de distorção escolar e exclusão social em três dimensões básicas, tais como formação básica, qualificação profissional e participação cidadã. Entretanto, percebe-se que embora a estrutura do Programa fosse reformulada para cumprir com os objetivos almejados pela sua equipe gestora, manteve-se o aspecto fragmentado e de formação abreviada.

Como visto, o Programa é composto por três dimensões curriculares caracterizadas pela Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã. A Qualificação Profissional se organiza em Formação Técnica Geral (FTG), Formação Técnica Específica

(FTE), via Arco Ocupacional, e o Projeto de Orientação Profissional (POP) que se trata de um instrumento de integração da FTG com a FTE com as demais dimensões do currículo (BRASIL, 2012, p. 40-41).

A Participação Cidadã é outra dimensão do currículo integrado e envolve aulas teóricas e práticas, bem como a elaboração, implementação e avaliação de um projeto de intervenção, que deverá ser direcionado à comunidade em que vive o estudante, além do Plano de Ação Comunitária – PLA que tem como referência a concepção de que “participar e exercer a cidadania são ações que se aprendem fazendo” (BRASIL, 2012, p. 45). Somam-se, ainda, aos instrumentos de integração do currículo do Programa a Informática e as Sínteses Integradoras que são textos produzidos pelos estudantes a partir de temas integradores.

De acordo com o PPI do Projovem Urbano, o desenho do currículo se organiza, então, como uma rede resultante do entrecruzamento dos eixos estruturantes com os conteúdos curriculares selecionados e definidos com base nas “características do público potencial, nos objetivos e nas diretrizes definidas para o curso” (BRASIL, 2008, p. 70 - 71). Desse modo, a intenção dos idealizadores do Programa ao conceberem a proposta curricular do Projovem Urbano, seria de promover situações pedagógicas que corroborassem a construção do protagonismo juvenil (BRASIL, 2012, p. 35). Segue Matriz curricular do Projovem Urbano:

Quadro 4 – Matriz Curricular do Projovem Urbano

Matriz Curricular do Projovem Urbano							
Dimensões Curriculares e Áreas do Conhecimento	Formação Básica					Qualificação Profissional	Participação Cidadã
	Ciências Humanas	Língua Portuguesa	Inglês	Matemática	Ciências da Natureza		
Eixos Estruturantes							
I. Juventude e Cultura	Tópicos						
II. Juventude e Cidade	Tópicos						
III. Juventude e Trabalho	Tópicos						
IV. Juventude e Comunicação	Tópicos						
V. Juventude e Tecnologia	Tópicos						
VI. Juventude e Cidadania	Tópicos						

Fonte: Manual do Educador Orientações Gerais, 2012, p. 42.

Para integração das três dimensões do currículo, o PPI descreve como necessário que os educadores engendrem esforços nessa articulação curricular a fim de proporcionar a

apropriação do conhecimento e concretizar a interdisciplinaridade (BRASIL, 2008, p. 17). Compete, aqui, considerar o que relata Gaspar (2014, p.113) acerca das múltiplas funções executadas pelo professor, sobretudo, ao reproduzir o conhecimento das diversas áreas do conhecimento. Segundo o autor a preconização da interdisciplinaridade sob orientação de um único professor “mascara a fragmentação dos conteúdos e a precarização do Estado”, além de evidenciar a realidade das políticas neoliberais.

No que concerne à distribuição da carga horária destinada à qualificação profissional, observa-se que a parte prática da formação é vista como significativa para o processo de desenvolvimento técnico foi reduzida com a inserção das 440 horas não-presenciais³⁰, que na proposta anterior estava contemplada na etapa do ensino fundamental (RUMMERT; GASPAR, 2017, p. 404).

De acordo com Rummert e Gaspar (2017, p. 405) a qualificação profissional na prática “era realizada apenas no último trimestre do curso, depois da Formação Técnica Geral (FTG), e das horas do POP, distribuídas ao longo do curso”, configurando-se como oferta precária, aligeirada e descomprometida com a classe trabalhadora jovem. Ainda sobre esse novo formato do Programa, Rummert e Gaspar apontam:

[...] Esse formato se apresentou como um dos aspectos que mais desmotivaram os alunos, pelo fato da qualificação profissional ser viabilizada somente ao final, e de forma precária. Levando em consideração o reduzido cronograma, esse modelo além de não ser atrativo para o trabalhador, exclui a possibilidade de ampliar ou intensificar sua formação. Outro aspecto a assinalar é que apesar do anunciado nos documentos, no PROJOVEM Urbano, a *inclusão* por meio da educação não corresponde, necessariamente, à inserção do trabalhador no mercado de trabalho. No projeto neoliberal de educação, voltado aos jovens e adultos trabalhadores, a inserção profissional depende do esforço do trabalhador para se adaptar às atuais relações de trabalho precarizado e das possibilidades de inserção *produtiva* que não conduzem, necessariamente, ao trabalho formal. Desse modo, o PROJOVEM Urbano tem por objetivos a *inclusão* fundamentada nas experiências dos jovens e adultos trabalhadores que devem recorrer à própria ‘sorte’ para conquistar inserções subalternas e precárias no mercado. (2017, p. 405).

Percebe-se, então, que a oferta da qualificação profissional na proposta do Projeto Pedagógico Integrado Projovem Urbano além de não ser atrativa para o estudante trabalhador, condiciona-o ao trabalho simples por meio de certificação abreviada e que reforça o modelo educacional de caráter tecnicista. Dessa forma, as políticas de Estado atestam a hegemonia do

³⁰ De acordo com o PPI do Projovem Urbano: “[...] As horas não-presenciais são dedicadas às leituras e atividades das unidades formativas e à elaboração de planos e registros – individualmente ou em pequenos grupos – nos espaços e tempos mais convenientes aos estudantes (BRASIL, 2008, p. 79).

capital ao implementar projetos e programas que visam, primordialmente, renovar o exército industrial de reserva³¹, como se evidencia na análise do Projovem Urbano.

Nesse sentido, Rummert e Gaspar (2017, p. 405) asseveram que a proposta de formação integral propagada pelo Programa “constitui mais uma proposta vazia, marcada pela ausência de articulação quanto aos objetivos finais”. Além do mais, o distanciamento entre o desejável na forma textual do Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano e o factível aos interesses da juventude trabalhadora, evidencia o ciclo vicioso estabelecido nas políticas educacionais destinadas a juventude, com programas reformulados e renomeados que perpetuam sempre a mesma essência de subordinação aos interesses do mercado.

Contudo, apesar da reduzida carga horária prevista para formação básica a fim de cumprir com sua meta de certificação da etapa de ensino fundamental em dezoito meses, a proposta é vista no contexto das políticas neoliberais como inovadora, especialmente, quando materializada sob o discurso de integração da educação e qualificação profissional e no “desenvolvimento de saberes, conhecimentos, competências e valores de solidariedade e cooperação condizentes com o século XXI”, possibilitando ao jovem “tanto se adequar às demandas de mercado quanto buscar formas de empreendedorismo individual, cooperativo e associativo” (BRASIL, 2008, p. 58).

A respeito disso, o que se constata nas políticas atribuídas a juventude, principalmente quando se trata de integrar a escolarização com a proposta de qualificação profissional, é uma ação imediatista e fragmentária do Estado atuando na regulação da educação pelo mercado a fim de reproduzir a força de trabalho necessária para manter a hegemonia do capital, bem como assegurar o controle social. Assim, para renovação das forças produtivas são fomentados programas e projetos educacionais de aspecto assistencialista e compensatório, especialmente para a classe trabalhadora jovem, sob o discurso da empregabilidade e do empreendedorismo via educação. Acerca disso, assevera Saviani:

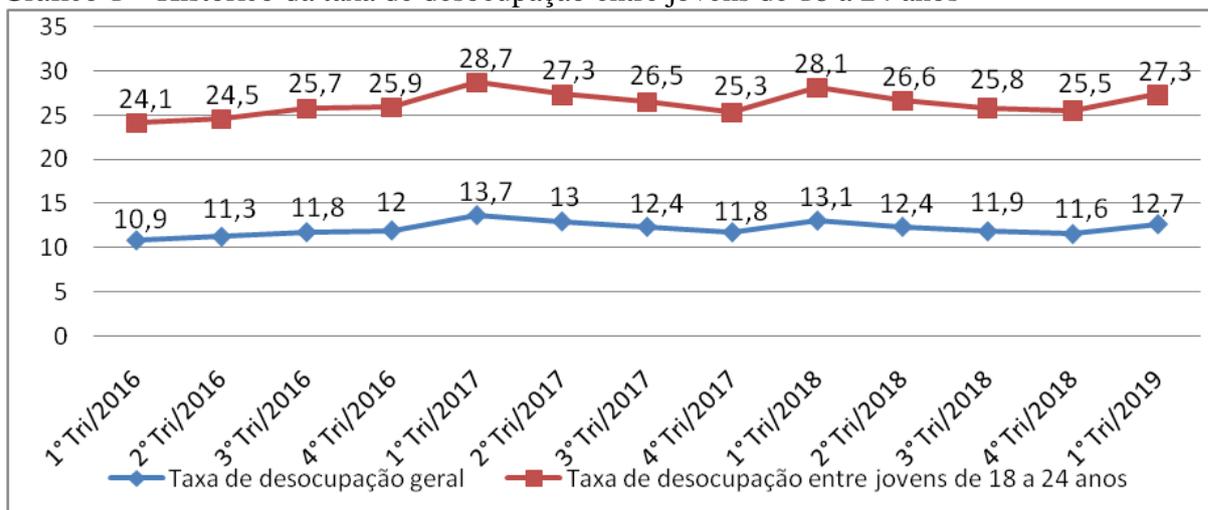
Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira ‘pedagogia da exclusão’. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário,

³¹ Segundo Lancillotti “É importante destacar que as fileiras do trabalho são reguladas pelo exército industrial de reserva, que, ampliado, disponibiliza para o capital, em condições muito vantajosas, uma força de trabalho gigantesca. O trabalhador aceita condições ainda mais precárias de exploração, dada a grande dificuldade que encontra para vender sua força de trabalho. Esse aspecto das transformações do mundo do trabalho tem sido entendido como *precarização do trabalho*, uma tautologia, pois o trabalho sob o capital só pode mesmo ser precário”. (2008, p.193, grifo do autor).

com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão. (2013, p. 431).

O que caracteriza explicitamente a pedagogia da exclusão é o desenvolvimento de ações educacionais orientadas pela lógica de mercado, pois na atual ordem econômica, nota-se claramente que não há lugar para todos. Desse modo o que se anuncia são propostas fundamentadas na desarticulação do saber e da educação profissional com um currículo mínimo e abreviado que ratifica o dualismo educacional existente na sociedade de classes. Ademais, o que se evidencia diante da crise estrutural do sistema capitalista é que não há emprego para todos, conforme se pretende evidenciar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Histórico da taxa de desocupação entre jovens de 18 a 24 anos



Fonte: IBGE. Gráfico elaborado pelo autor.

No gráfico acima é possível constatar que a taxa de desocupação entre jovens de 18 a 24 anos é historicamente maior que na população em geral. Em números absolutos, o maior número registrado no período que corresponde à série histórica pesquisada, traz-se o quantitativo de 4.482 milhões de jovens brasileiros desempregados, levando a taxa de desemprego entre esse grupo de 28,7%. Os dados que ora se apresentam, evidenciam que preparar melhor o jovem não irá fazer com ele tenha acesso ao emprego formal, especialmente, dentro das condições em que todos os direitos trabalhistas estejam assegurados.

Nesse contexto, é passível de observação o ideário capitalista que se utiliza da educação para privilegiar a produção de mercadorias e garantir a força produtiva disciplinada

para o mercado em detrimento das necessidades da juventude trabalhadora. Desse modo, importa-se sublinhar que a educação se reduz a um fator de produção, especialmente, quando se incumbe do papel de formar o trabalhador para o trabalho simples sob a ordem expropriatória do capital. Caso o trabalhador não consiga a desejada inclusão nas condições impostas pelo mercado, cada vez mais excludente pela crescente automação no processo produtivo, isso se dará por conta de suas limitações e pela falta de ajustamento aos novos métodos de produção.

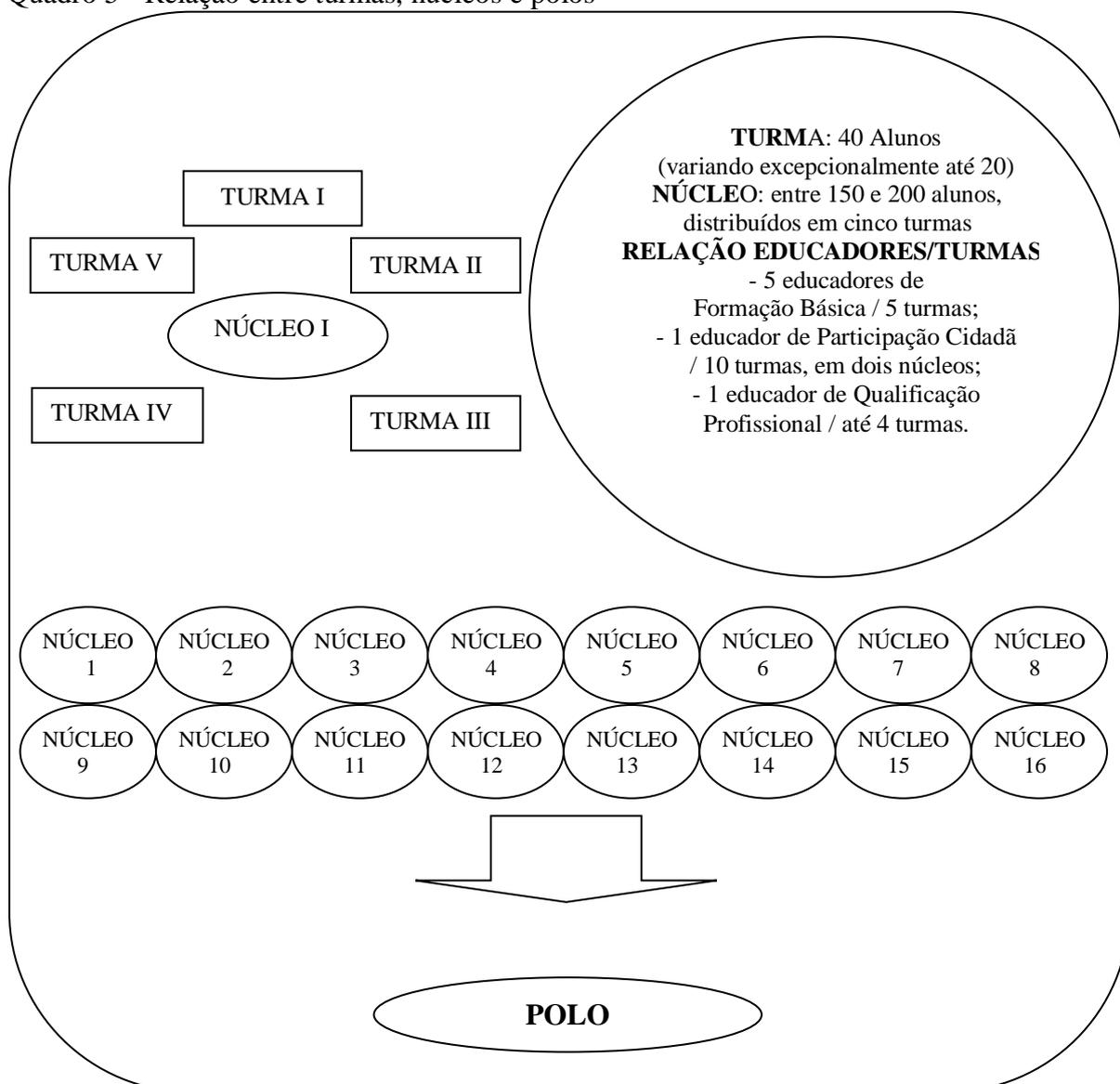
Nesse aspecto, ao observar a proposta educacional do Projovem Urbano como política destinada à juventude, apreende-se a intrínseca relação estabelecida entre o Estado e o capital, especialmente, quando se apropriam da educação como instrumento de conformação da juventude trabalhadora, que na atual conjuntura econômica, encontra-se assolada pelas mazelas da crise estrutural do sistema capitalista. Entrementes, diante do discurso que exalta a proposta do Programa como inovadora, o que se evidencia a partir da discussão feita, até aqui, são velhas ações políticas que preservam a mesma essência. Ainda acrescenta Gaspar:

No aspecto formal, a política integrada se constitui numa utopia, pois, os programas não possuem articulação quanto aos objetivos finais, caracterizando-se como políticas sazonais e transitórias. No aspecto material, com a transição dos governos, os programas são reformulados se caracterizando pelo aspecto utilitarista de seus conteúdos que atendem a interesses políticos difusos que não priorizam a classe trabalhadora. Na aparência, são funcionais ao Estado ao perpetuarem o discurso da 'inclusão social' justificando suas ações através das estatísticas que não traduzem a realidade concreta. Em sua essência, servem como política de redistribuição de renda, fazendo dos auxílios financeiros moeda de troca para fortalecer o populismo de um partido político que não correspondeu às expectativas dos trabalhadores. Sendo assim o atual projeto societário direcionado aos jovens e adultos trabalhadores consolida novas formas de exploração, no qual a inserção produtiva se caracteriza por diversos mecanismos que negam os direitos sociais. De modo que, a juventude passa a buscar o 'status' da empregabilidade vendendo sua força de trabalho informal, temporário, terceirizado, por jornada de trabalho parcial etc., desenvolvendo uma característica singular desse 'novo perfil' para o trabalho que exige a adaptação e a flexibilização do trabalhador. (2017, p. 153).

Dessa perspectiva, cabe considerar que o caráter assistencial do Programa foi mantido com a concessão do auxílio financeiro mensal no valor de R\$ 100,00 (cem reais), pago durante 20 meses desde que cumpridos os mesmos critérios do Projovem Original quanto à frequência e entrega dos trabalhos obrigatórios e previstos para cada mês (BRASIL, 2008, p. 53). De acordo com Santos (2014, p. 89), apesar de o auxílio financeiro constituir-se como um fator atrativo para uma grande parcela dos jovens, seja pelo incentivo ou pela necessidade, um grande número de jovens se evadem do Programa, denotando que a proposta impressa não se sustenta na prática.

Outro aspecto a ser considerado na proposta do Programa se refere à organização dos espaços pedagógicos. O Projovem Urbano organizou-se em polos que compreendiam 16 núcleos cada, abrangendo de 2.400 até 3.200 estudantes. O núcleo deveria ser composto por um conjunto de cinco turmas, sendo cada uma composta, preferencialmente, por 40 estudantes, admitindo-se em situações específicas, variar até 20 estudantes. Caso o número de estudantes ficasse “abaixo do mínimo estipulado, as turmas deveriam ser reorganizadas e o núcleo fundido com outro em situação semelhante” (BRASIL, 2008, p. 51). O quadro a seguir demonstra a estrutura organizacional dos espaços pedagógicos do Projovem Urbano:

Quadro 5 - Relação entre turmas, núcleos e polos



Fonte: Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano, 2008.

Ainda de acordo com Brasil (2008, p. 96), a proposta pedagógica acerca do polo consistia em seu funcionamento como espaço de coordenação das ações operacionalizadas nos diferentes núcleos, bem como na realização de reuniões de planejamento das atividades pedagógicas e de formação continuada. No que tange ao núcleo, além das cinco salas de aula disponíveis para atender o quantitativo de turmas previstas para a composição do mesmo, seriam necessárias uma sala para os educadores e um laboratório de informática. As cinco turmas poderiam ser atendidas em um mesmo local ou em dois locais, desde que estivessem próximos.

Entretanto, importa-se indicar a partir das produções analisadas no capítulo anterior, que os problemas inerentes a inadequação da estrutura física das escolas ainda persistiam apesar da reformulação do Programa. A problemática analisada é a mesma que acomete o sistema público de ensino regular no país e que infere drasticamente na qualidade de aprendizagem dos estudantes. Como reflexo de políticas transitórias e de ações que se direcionam na contramão da via emancipatória, percebe-se o sucateamento das instituições de ensino e o desinteresse em investir na melhoria da qualidade da educação.

De modo geral, constatou-se a precariedade nos espaços em que a proposta do Programa era operacionalizada, com salas muito pequenas e pouco ventiladas, mal iluminadas e com problemas na parte elétrica e hidráulica, o que trazia grande prejuízo ao trabalho realizado (PIRES, 2011, p. 94 - 95). Além disso, outras dificuldades demonstraram-se aparentes no decorrer do funcionamento do Projovem Urbano, tais como a insuficiência do material didático para atender a demanda das aulas, o atraso no auxílio financeiro destinados aos estudantes, a rotatividade dos professores³², dentre outras circunstâncias que contribuíram para evasão escolar, fechamento de alguns núcleos e, conseqüentemente, na demissão de professores (GASPAR, 2014, p. 130 – 131).

Cabe considerar, também, a organização dos tempos pedagógicos no Projovem Urbano distribuídos em 1.560 horas presenciais e 440 horas de atividades à distância. Para cada semana, deveria ser inclusa, no decorrer de todo o curso, 20 horas presenciais que na proposta textual do Programa previa “atividades em sala de aula, visitas, pesquisa de campo, participação em palestras, práticas relacionadas ao campo da Qualificação Profissional e à Participação Cidadã, sob a supervisão de um educador”. Além da carga horária prevista para a

³² De acordo com Bilio (2017, p. 159), “A política de precarização e da rotatividade do trabalho docente já estava declarada antes da possível evasão, que funcionou como duplo viés de culpabilização: os alunos, por terem evadido do programa; e os professores, por não conseguirem manter os jovens no PJU. Os educadores tentavam fazer um trabalho denominado ‘resgate de alunos’ – aqueles que não estavam frequentando o programa ou que pretendiam abandoná-lo -, mas as condições estruturais do insucesso do PJU foram atribuídas a eles da forma mais cruel”.

semana, o estudante teria que ter uma disponibilidade para cumprir seis horas de atividades não-presenciais, que textualmente, eram “dedicadas às leituras e atividades das unidades formativas e à elaboração de planos e registros – individualmente ou em pequenos grupos – nos espaços mais convenientes aos estudantes” (BRASIL, 2008, p. 79). Segue quadro com a distribuição da carga horária semanal:

Quadro 6 – Carga horária Semanal

Dimensão/ Componente Curricular	UF I	UF II	UF III	UF IV	UF V	UF VI
Ensino Fundamental	10	10	10	10	10	10
Trabalho interdisciplinar/ integração	3	3	3	3	3	3
Informática	1	1	1	1	1	1
Total Formação Básica	14	14	14	14	14	14
Formação Técnica Geral	4	3	3	2	-	-
Arcos ocupacionais	1	2	2	3	5	5
Total Qualificação Profissional	5	5	5	5	5	5
Participação Cidadã	1	1	1	1	1	1
Total Geral	20	20	20	20	20	20

Fonte: Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano, 2008. UF – Unidade Formativa.

É importante sublinhar, que devido aos diversos problemas relacionados à inadequação da estrutura física onde aconteciam as aulas, bem como outras dificuldades ocorridas no contexto local dos espaços destinados ao funcionamento do Programa, as aulas realizadas na forma presencial eram, inclusive, prejudicadas com a diminuição do tempo destinado as mesmas (BILIO, 2017, p. 84). Ademais, muitos educadores demonstraram-se insatisfeitos, não somente pela falta de gestão na execução da proposta, mas também no quanto isso repercutia para a redução das aulas presenciais e no aprendizado dos estudantes.

De acordo com Gaspar (2017, p. 158) constatou-se nas auditorias realizadas pelo TCU, “falhas graves como baixa frequência de fiscalização, ausência de procedimentos padronizados e falta de planejamento das ações”. Além disso, foram constatadas disparidades no pagamento dos beneficiários e duplicidade no repasse do auxílio financeiro aos bolsistas, inadequações das instalações físicas, ausência de distribuição de lanche e despesas não comprovadas. A respeito disso, assevera Bilio:

Um programa mascarado por uma ideologia, onde estatística de sucesso se apresenta na realidade material permeada por denúncias, desvios, atrasos de pagamento e auxílios financeiros, entre tantas outras formas de iludir o trabalhador sobre a suposta eficiência do programa [...] As falhas do programa retratam a forma e o conteúdo de uma política ineficiente onde sua realidade material não é identificada somente através de estudos acadêmicos. O governo mascara os resultados obtidos como forma de justificar os altos investimentos públicos em uma política assistencialista, que na verdade legitima a redistribuição de renda como mecanismo

eleitoreiro, utilizando os aparelhos do Estado para veicular os interesses políticos. (2014, p. 156).

Diante das irregularidades constatadas na operacionalização do Programa, sobretudo, com a aplicação do recurso público e a pouca transparência na prestação de contas, o Projovem foi objeto de recorrentes denúncias que resultaram no recebimento de um certificado negativo do Tribunal de Contas da União (TCU), no ano de 2011 (GASPAR 2014, p. 153 – 154). O Programa foi interrompido no ano de 2011, voltando a ser executado no ano posterior com novas regras e sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) vinculada ao MEC, integrando-o à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2012, foi criada a Diretoria de Políticas de educação para a Juventude que ficaria, também, responsável pela coordenação nacional do Projovem Urbano. Já em âmbito local, o Programa passou a ser coordenado pelas Secretarias de Educação dos estados ou municípios e do Distrito Federal, que a ele fizessem adesão (BRASIL, 2012, p. 21). Em síntese, apontam-se no quadro abaixo as principais alterações ocorridas no Programa de 2005 a 2012:

Quadro 7 – Principais alterações ocorridas no Projovem Urbano no período que compreende aos anos de 2005 a 2012

Características	Ano		
	2005	2008	2012
Nomenclatura	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - Projovem	Projovem Urbano Modalidade do Projovem (ou Projovem Integrado)	Projovem Urbano
Certificação	- Conclusão do Ensino Fundamental - Qualificação Profissional (Formação Básica)	Certificação de conclusão em: - Projovem Urbano, Ensino Fundamental/EJA - Qualificação Profissional Inicial para o trabalho, no componente Arco Ocupacional - Participação Cidadã	Certificação de conclusão em: - Projovem Urbano, Ensino Fundamental/EJA - Qualificação Profissional Inicial para o trabalho, no componente Arco Ocupacional - Participação Cidadã
Dimensão do Currículo	- Ensino Fundamental - Qualificação Profissional - Participação Cidadã	- Ensino Fundamental - Qualificação Profissional - Participação Cidadã	- Formação Básica - Qualificação Profissional - Participação Cidadã
Caráter	- Experimental - Emergencial	- Experimental - Emergencial	Política Pública
Faixa Etária contemplada	De 18 a 24 anos	De 18 a 29 anos	De 18 a 29 anos
Características dos	Trabalhadores que não	Jovens que saibam ler e	Jovens que saibam ler e

Jovens	concluíram o Ensino fundamental	escrever e não concluíram o Ensino Fundamental	escrever e não concluíram o Ensino Fundamental
Duração	12 meses	18 meses	18 meses
Localidades	Capitais brasileiras e Distrito Federal	Cidades com número de habitantes superior a 200 mil	Municípios com 100 mil habitantes ou mais
Projeto Pedagógico	Integrado	Integrado	Integrado
Incentivo Financeiro	R\$ 100,00	R\$ 100,00	R\$ 100,00
Serviço de acolhimento dos filhos dos estudantes	Não	Não	Sim

Fonte: Thomazini (2017, p. 83-84). Quadro adaptado pelo autor.

No contexto em que se permeiam as vicissitudes do Programa, percebe-se a continuidade de um ciclo vicioso, sobretudo, na implementação de políticas destinadas a classe trabalhadora jovem. Até aqui, tentou-se apontar, por meio da análise das vertentes teóricas assumidas, as implicações e contradições acerca da organização do Projovem Urbano, sobretudo, ao percorrer caminhos controversos e avessos aos interesses da juventude trabalhadora. Ao manter o discurso de inclusão via educação integrada à qualificação profissional o Programa preserva a mesma essência compensatória e assistencialista que não consolida significativa mudança na realidade social dos jovens. De acordo com Rummert e Gaspar:

Os limites do PROJOVEM Urbano se evidenciam, por exemplo, em vários aspectos de confronto com a realidade não previstos nos referenciais orientadores. Problemas técnicos, estruturais e de gestão de recursos humanos não contemplados no PPI e que só podem ser compreendidos e, talvez, solucionados na busca de soluções efetivas no desenrolar supervisionado e dialogado da execução e não pela abordagem tecnocrática. Na realidade, como anteriormente referido, a concepção, a forma de implantação e o caráter normativo e prescritivo do Programa evidenciam o viés tecnocrático que o marcava e que concorreu para seu fracasso, entre muitos fatores, por ignorar as singularidades regionais. Também a falsa promessa integradora apresentada como decorrência natural da participação do Programa, desencadeou a forte evasão que caracterizou a iniciativa em todo o país. (2017, p. 407).

Em linhas gerais, observa-se que a relação educativa que se constitui a partir da operacionalização da proposta curricular do Projovem Urbano, mantêm-se subordinada aos interesses da classe dominante, principalmente quando vinculado o papel da educação a serviço do capital com a reprodução da força de trabalho simples e adaptável as exigências do sistema flexível de produção. Ademais, a perspectiva do *aprender a aprender* em que se materializa a proposta do Programa assenta-se sobre o plano individual que atribui ao estudante a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, consubstanciando o ideário

neoliberal que busca escamotear a precarização dos serviços educacionais oferecidos pelo Estado por meio de políticas sazonais e transitórias, especialmente quando se trata de formação básica integrada à educação profissional (GASPAR, 2014, p. 124).

Segundo Alves (2005a, p. 78) a proposta de ensinar tudo a todos, preconizada por *Comenius* no século XVII, resultou na simplificação do trabalho didático de modo que qualquer pessoa pudesse ensinar a partir da utilização do manual didático. Cabe ressaltar que essas novas condições estariam imbricadas no processo manufatureiro de produção em que o trabalhador domina apenas parte do processo de trabalho, tanto do ponto de vista prático quanto do teórico (ALVES, 2005a, p.79). Acerca das propostas anunciadas por *Comenius* em *Didática Magna* e difundidas no final do século XVIII e início do século XIX com o processo de universalização da escola burguesa, assevera Alves:

Como conseqüência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, tal como concebera Comenius, o professor especializava-se em algumas operações, constitutivas das unidades identificadas como etapas de escolarização, tornando dispensável o domínio prático do processo de formação da criança e do jovem como um todo. Em conseqüência [sic], do ponto de vista teórico o professor poderia conhecer menos, do que se conclui que estava submetendo-se a um processo de especialização idêntico ao que atingiria o artesão. (2005a, p. 81).

A partir de então, compreende-se que a organização do trabalho didático passa a ocorrer nos moldes do sistema de produção manufatureiro, em que o professor não mais necessitaria ter o domínio absoluto sobre os mais diversos conhecimentos, pois isso caberia ao instrumento didático³³ que além de resumir um programa de conteúdos informativos condicionava os procedimentos docentes necessários ao desenvolvimento do programa (ALVES, 2005b, p. 70). Desse modo, importa-se sublinhar a partir das considerações do autor que o atual modelo de instrução pública implica sobre o trabalho docente *características extemporâneas*, típicas da época em que viveu o bispo morávio.

Retomando o curso das discussões acerca do objeto de análise dessa pesquisa, observa-se na organização do trabalho didático do PPI do Projovem Urbano a ininterrupção de um arranjo escolar manufatureiro, principalmente, quando constatada a manutenção da mesma relação educativa já consolidada na proposta comeniana do século XVII, entre um educador e um coletivo de educandos, mediada pelo manual didático. Contudo, percebe-se, ainda, que a presença do professor é menos sentida quando o estudante passa a ter contato com as fontes sem a mediação do professor, no cumprimento da carga horária à distância. Apesar de não estar explícito na proposta textual do PPI do Projovem Urbano como ocorre o

³³ Essa questão será mais bem tratada no último capítulo dessa pesquisa.

acompanhamento desse processo formativo que marca a carga horária à distância, presume-se que haja um movimento no sentido do autodidatismo, ainda que não se possa prescindir da relação professor e coletivo de estudantes.

Conforme descrito no PPI do Projovem Urbano, as situações pedagógicas devem ser desenvolvidas a fim de favorecer a construção do protagonismo juvenil e isso implicaria “criar estruturas, tempos e espaços de aprendizagem” de acordo com os objetivos estabelecidos pelo Programa, além de “planejar ações” que corroborem para o pretendido processo de inclusão (BRASIL, 2008, p. 63). Acerca disso, compete frisar o que a realidade percebida na materialização da proposta esteve muito distante das intenções desejáveis, especialmente em propiciar espaços físicos adequados para a execução do Programa e ações didáticas favoráveis aos interesses da juventude trabalhadora (RUMMERT; GASPAR, 2017, p. 407). No bojo de programas e projetos destinados a juventude trabalhadora e que subsistem a iminente descontinuidade, é passível de observação a considerável redução no número de matrículas no Projovem Urbano nos últimos anos, conforme demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 2 – Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2008-2018

Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino									
Ano	Total geral	Ensino Fundamental					Ensino Médio		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educação Profissional	Projovem (Urbano)	Total	Médio	Integrado à Educação Profissional
2008	4.945.424	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	0	1.650.184	1.635.245	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	0	1.566.808	1.547.275	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	0	1.427.004	1.388.852	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	0	1.364.393	1.322.422	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993
2013	3.772.670	2.447.792	832.754	1.551.438	20.194	43.406	1.324.878	1.283.609	41.269
2014	3.592.908	2.284.122	774.352	1.451.627	9.153	48.990	1.308.786	1.265.911	42.875
2015	3.491.869	2.182.611	736.763	1.378.454	16.821	50.573	1.309.258	1.270.198	39.060
2016	3.482.174	2.105.535	676.526	1.367.097	17.613	44.299	1.376.639	1.342.137	34.502
2017	3.598.716	2.172.904	778.272	1.382.896	10.469	1.267	1.425.812	1.383.046	42.766
2018	3.545.988	2.108.155	775.493	1.326.967	5.101	594	1.437.833	1.395.658	42.175
Δ % 2017/2018	-1,47%	-2,98%	-0,36%	-4,04%	-51,28%	-53,12%	0,84%	0,91%	-1,38%

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados Censo Escolar – Elaboração: Todos pela Educação.

Diante dessas ponderações, compete abordar no próximo capítulo as decorrências da utilização dos manuais didáticos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, com foco nos conteúdos de Ciências Humanas/Eixo estruturante Juventude e Trabalho, tendo em perspectiva o papel que cumprem na relação educativa como elementos de mediação. O foco da discussão estará situado na categoria organização do trabalho didático e nas fontes teóricas que discorrem sobre o objeto de análise.

4 MANUAIS DIDÁTICOS DO PROGRAMA PROJovem URBANO - CIÊNCIAS HUMANAS/EIXO ESTRUTURANTE JUVENTUDE E TRABALHO

Tratou-se, até aqui, de indicar, o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e suas decorrências para a organização do trabalho, bem como o aspecto transitório e precário das políticas destinadas à juventude trabalhadora e materializadas por meio de projetos e programas de formação aligeirada, tal como evidenciado na proposta pedagógica do Projovem Urbano.

Observou-se, ainda, que a alusão que se faz em termos teóricos, descritos na proposta textual do Programa e propagados nos discursos neoliberais de inclusão via educação integrada a qualificação profissional, não se traduz na prática e sequer corrobora para a democratização do conhecimento culturalmente significativo.

Cumpre, agora, descrever e analisar os manuais didáticos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, com foco nos conteúdos de Ciências Humanas/Eixo estruturante *Juventude e Trabalho*, tendo em perspectiva o papel que cumprem na relação educativa.

A partir da categoria organização do trabalho didático, impõe-se a relevância de averiguar a constituição histórica do manual didático a fim de compreender os elementos que se perpetuam no contexto escolar vigente e em que medida os instrumentos didáticos adotados no Programa traduzem o movimento universal que permeia as transformações do trabalho na sociedade e suas determinantes no campo educacional.

Desse modo, a análise que será empreendida, nesse momento do estudo, tomará por consulta os materiais pedagógicos³⁴ do Projovem Urbano que correspondem a Unidade Formativa III, em especial, o Manual do Educador, o Guia de Estudo Integrado, subsidiariamente abordar-se á o Manual do Educador Orientações Gerais. A questão norteadora dessa análise é: A proposta pedagógica do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, traduzida pela utilização do material didático, está promovendo e criando novas situações de aprendizagem que correspondam às expectativas dos estudantes da classe trabalhadora e o acesso efetivo ao conhecimento?

Para responder a esta questão, faz-se necessário apreender como está estruturado o material pedagógico utilizado no Programa, suas diretrizes e desenho curricular que norteiam

³⁴ Ressalta-se que alguns dos materiais pedagógicos pesquisados nesse estudo, tais como o Manual do Educador, Guia de Estudo Integrado e o Manual do Educador Orientações Gerais correspondem a 2ª edição lançada no ano de 2012. No que tange ao Manual do Educador Formação Técnica Geral e o Guia de Estudo Formação Técnica Geral, são correspondentes a 1ª edição, publicadas no ano de 2013.

a organização do trabalho pedagógico, sobretudo, acerca dos componentes curriculares que integram a área de conhecimento Ciências Humanas. Os materiais pedagógicos como os Guias de Estudo e os Manuais do Educador, estruturam-se em seis Unidades Formativas organizadas por eixos estruturantes que interagem com cada componente curricular e seus conteúdos. Essa organização resultou na matriz curricular do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano apresentada no capítulo anterior.

Os temas integradores se desdobram ao longo das seis unidades formativas e abordam, em cada unidade, aspectos relacionados ao eixo estruturante de modo que as discussões sejam retomadas e ampliadas por diversas vezes no decorrer do curso. Como cada Unidade Formativa compreende apenas 12 semanas de aula, estabeleceu-se como estratégia trabalhar em cada unidade cinco subtemas resultantes do desdobramento dos cinco temas integradores, conforme demonstrado no quadro abaixo para a Unidade Formativa III:

Quadro 8 - Subtemas resultantes do desdobramento dos Temas Integradores – UF III

TEMAS INTEGRADORES	DESDOBRAMENTO AO LONGO DA UNIDADE FORMATIVA III
Identidade do Jovem	Ser jovem: aprendendo e trabalhando
Os “territórios” da juventude urbana	Ser jovem é ser consumidor?
Relações sociais desiguais e vida do jovem	A violência e minha situação de trabalho
Juventude e qualidade de vida	Direitos de trabalhador: eu tenho?
Juventude e responsabilidade ambiental	Como meu trabalho pode prejudicar ou proteger o meio ambiente?

Fonte: Manual do Educador Orientações Gerais, 2012, p. 108-109.

Para efeito do que se importa saber acerca da apresentação dos instrumentos didáticos utilizados no Programa, destaca-se o Manual do Educador Orientações Gerais que apresenta o Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano, com as principais orientações para o seu funcionamento, oferecendo também subsídios para atuação dos professores de acordo com a proposta pedagógica do Programa.

Tem-se, ainda, o Manual do Educador para cada Unidade Formativa, que em linhas gerais destina-se em auxiliar o professor no desenvolvimento do seu trabalho e na orientação dos estudantes. Esse instrumento está organizado em sete seções, sendo cinco destinadas a cada área de formação, Ciências Humanas, Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Ciências

da Natureza. Outras duas sessões correspondem a Participação Cidadã e ao ensino da informática.

No que tange ao Guia de Estudos, trata-se do instrumento utilizado pelos estudantes que, assim como o Manual do Educador, está organizado em Unidades Formativas. Além disso, são propostas, nesse material, atividades que em sua grande maioria só podem ser realizadas pelo estudante a partir da mediação do professor. De acordo com o Manual do Educador Orientações Gerais (2012, p. 86) “[...] é razoável esperar que muitos estudantes não tenham domínio de leitura para estudar, com autonomia, os textos dos Guias de Estudo, que se reportam às diferentes áreas de conhecimento”, o que se configura um grande desafio, principalmente, se considerado o aspecto aligeirado do curso.

Quanto aos tópicos de conteúdos selecionados, o referido manual (2012, p. 40) aponta que não se procurou “[...] comprimir conteúdos em um tempo menor, mas sim apostar no desenvolvimento das habilidades básicas necessárias para tratar informações e construir conhecimento”. Outrossim, nas orientações que permeiam o Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano é ressaltado que o conjunto de conteúdos e de ações delimitadas, são trabalhados na perspectiva do “aprender a aprender” (BRASIL, 2012, p. 28). Acerca da compactação dos conteúdos e do aspecto aligeirado do Programa, cumpre destacar o que assevera Santos:

[...] o programa assume o tom imediatista e emergencial em que os 18 meses não proporcionam uma formação adequada. Contradiz-se, então, ao dizer que o objetivo não é comprimir os conteúdos e sim apostar no aprender a aprender. Ou seja, trata-se de uma educação coagida pelo sistema neoliberal e enquadra esse ensino nos parâmetros que preservam o sistema econômico. [...] O discurso do **aprender a aprender** reflete as novas exigências do mercado de trabalho, principalmente a partir da revolução tecnológica. O sujeito é convidado a sempre estar se atualizando, aprendendo e, conseqüentemente, alimentando o individualismo e a competição. (2014, p. 66-67, grifo do autor).

Nota-se, diante do exposto, a concepção instrumentalista e individualista em que os princípios educativos do Projovem Urbano são norteados, sobretudo, com base no lema pedagógico *aprender a aprender*, que na atual dinâmica do sistema capitalista está associado à constante necessidade de atualização exigida a partir dos novos meios de produção, para ampliar a condição de empregabilidade (SAVIANI, 2013, p. 432). De acordo com Lancillotti:

Sob a perspectiva do *aprender a aprender* o investimento em capital humano é revertido para esfera individual: cada um deve investir em si mesmo para assegurar a condição de empregabilidade diante de um mercado de trabalho em refluxo, uma vez que não há trabalho para todos e que é possível ampliar a produção de mais-valia

com menor inversão de capital variável, possibilidade assegurada pelos avanços estruturais da sociedade. (2008, p. 266, grifo do autor).

Não há como discordar da autora, pois, a despeito de uma educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora jovem, o modelo educacional proposto pelo Projovem Urbano ratifica o ideário das políticas neoliberais adotadas como forma de manter a estrutura social do capitalismo e adestrar a força de trabalho aos moldes do sistema de produção flexível, principalmente, por meio de uma educação que considere a importância do jovem aprender a estudar, a lidar com situações novas, a ser adaptável ao o mercado de trabalho e tornar-se competitivo para conquistar uma vaga de emprego. Contudo, manter-se atualizado não traz garantias de empregabilidade e, lançado a própria sorte, caso não consiga a tão almejada inclusão empregatícia, isso será de sua única e exclusiva responsabilidade.

Nesse sentido, compete abordar, agora, a análise crítica dos instrumentos de mediação que compreendem a Unidade Formativa III, que trata do Eixo Estruturante Juventude e Trabalho, a partir das considerações do processo de ensino e aprendizagem na área de formação Ciências Humanas. As discussões acerca dos instrumentos de trabalho tomarão por perspectiva o papel que cumprem na relação educativa.

4.1 A Organização do Trabalho Didático a partir das considerações sobre o processo de ensino e de aprendizagem na área de formação Ciências Humanas/Eixo Estruturante Juventude e Trabalho

Ao tratar da eficácia da proposta pedagógica do Projovem Urbano, o Manual do Educador Orientações Gerais (2012, p. 20) aponta, segundo estudantes e educadores, que as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem, muito comuns nas escolas de ensino regular que se utiliza de metodologia usual, têm sido superadas na execução do Programa, principalmente, “[...] com a dedicação dos professores, a nova forma de ensinar, a facilidade de compreender o material didático e o método de ensino integrado com atividades que fazem parte do cotidiano de cada um”.

Todavia, cabe questionar, aqui, a concepção de ensino inovador do Programa, sobretudo, quando analisado a partir das considerações de Alves (2005) que o modelo educacional da escola pública contemporânea ainda possui como parâmetros em sua organização do trabalho didático o modelo de ensino preconizado por *Comenius*, no século XVII. De acordo com o autor, as propostas do bispo morávio para universalizar a escola com

base na divisão do trabalho no âmbito do trabalho didático e do barateamento dos serviços escolares realçam questões tais como a “simplificação e objetivação do trabalho didático” e a “queda dos custos do ensino”. Reconhecendo *Comenius* como o principal mentor da escola moderna, Alves e Centeno apontam:

[...] para sediar a relação educativa de professores, de um lado, e o coletivo de alunos de outro, ele pensou o espaço escolar tal como o conhecemos: basicamente, um prédio com diversas salas de aula, dependências administrativas e um pátio pouco amplo. Era o que bastava à realização da formação intelectual das crianças e dos jovens. Constata-se que, ao conceber a escola moderna, Comenius conferiu-lhe uma forma histórica concreta de organização do trabalho didático, considerada necessária em face das imensas demandas de seu tempo. Seus três elementos constitutivos podem ser descritos da seguinte forma: 1) a relação educativa então concebida colocou de um lado o professor e, de outro, um coletivo de alunos organizados como classe; b) os procedimentos didáticos e os conteúdos programados para a transmissão do conhecimento passaram a ter como fundamento uma precisa tecnologia educacional, o manual didático; e c) a sala de aula ascendeu à condição de espaço privilegiado dessa relação, pois a formação intelectual das crianças e dos jovens, à época, esgotava a função da educação escolar. (2015, p. 68).

Acerca do contexto histórico em que a proposta de ensinar tudo a todos foi fomentada por *Comenius*, importa-se destacar as transformações sociais e econômicas decorrentes da decadência do feudalismo e a ascensão do modo de produção capitalista desenvolvido a partir do método de produção manufatureiro³⁵. De acordo com Lancillotti (2008, p. 60) a manufatura é “a expressão clássica de cooperação fundada na divisão do trabalho”, que sujeita aos desígnios de um mesmo capital, inúmeros trabalhadores, reunidos em uma mesma oficina, para produzirem “uma mesma mercadoria ou desempenharem a “mesma espécie de trabalho”. Ainda segundo Lancillotti:

[...] é da reunião de artesãos em um mesmo espaço de trabalho que emerge a manufatura e, no campo da educação, o primeiro espaço a reunir artesãos foi a universidade. A instituição de um coletivo de mestres, e estudantes, em um mesmo espaço permitiu a emergência de uma nova forma de *organização do trabalho didático*, que ficou conhecida como modo *parisiensis* de ensinar, no qual já se revela uma incipiente divisão do trabalho, a exemplo do que ocorreu em outros campos, o que é indicativo da emergência de uma nova força de trabalho de caráter social. (2008, p. 88, grifo do autor).

É a partir dessa organização social e econômica que *Comenius* pensou uma nova organização escolar a fim de atender as necessidades sociais emergentes a partir de conteúdos

³⁵ De acordo com Lancillotti (2008, p. 61) “A manufatura como forma capitalista do processo social de produção é apenas um método especial de produzir mais-valia relativa ou de expandir o valor do capital. Sua vantagem advém da especialização do trabalhador parcial, que, no domínio restrito de uma atividade específica, levará um tempo reduzido para execução, se comparado ao trabalhador artesanal que executa uma série de operações distintas”.

formativos e instrumentos de trabalho mais adequados. O autor compreendeu que, para tornar o processo educacional acessível a todos e não apenas para alguns era necessário baratear a educação, sobretudo, com a superação do mestre artesanal pelo professor manufatureiro. Nesse sentido, assentou sua proposta na utilização de um novo instrumento didático uma maneira de reduzir o alto custo com a instrução.

Na Didática Magna o bispo morávio propõe a instituição do livro didático ou pan-metódico como base para o ensino simultâneo e o barateamento da educação escolar, sendo sugeridos livros de textos para os estudantes e livros-roteiros para os professores, previamente preparados por um grupo dos mais doutos e hábeis para o trabalho e impressos para que todos pudessem ter acesso (COMENIUS, 2001, p. 535). Coloca-se, deste modo, a simplificação do trabalho didático em atendimento a um maior contingente de estudantes e, ainda, aos aspectos que *Comenius* considerava relevantes na arte de ensinar, tais como “uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método” (2001, p. 181).

Assim, a simplificação do trabalho docente apresentada nos moldes da educação manufatureira tornaria a remuneração dos professores manufatureiros muito mais barata que a de seus predecessores, pois deveriam ser preparados para exercerem funções específicas, mais simples e objetivadas em manuais. Dessa maneira, o tempo e o custo da formação docente também seriam reduzidos, pois com o auxílio de instrumentos didáticos, “todos os homens poderiam realizar, com o mesmo grau de excelência, tarefas que anteriormente só executadas por seres privilegiados” (ALVES, 2005a, p. 78). Ainda assevera Alves:

A simplificação do trabalho didático, tanto para o aluno como para o professor, ganhava destaque nas considerações de Comenius, ao mesmo tempo em que a sala de aula começa a ser tratada como espaço cujo domínio se deslocava do professor para o manual didático. Na atividade de ensino passava a reinar o texto especializado, que excluía os antigos instrumentos de trabalho e submetia o professor ao seu férreo controle. (2005a, p. 88).

Cumprido considerar que em tempos pregressos ao modelo educacional proposto por *Comenius*, os educadores se utilizavam de livros clássicos, bem como extratos mais significativos de obras clássicas para o desenvolvimento das atividades de ensino. Segundo Alves (2005a, p. 76), a partir da nova organização para atividade de ensino preconizada por *Comenius*, cujo processo implicava na simplificação do trabalho docente, as obras clássicas³⁶ seriam substituídas pelo manual didático, em razão do seu baixo custo na produção e por “[...]”

³⁶ É oportuno esclarecer, aqui, que não é intenção desta pesquisa apreender todo o período histórico que abarca a proposta preconizada por *Comenius* no século XVII e a sua influência no modelo da escola pública contemporânea. A despeito disso, pretende-se evidenciar que, embora os livros clássicos continuem a ser utilizados na atualidade, a hegemonia é a do manual didático na veiculação dos conteúdos escolares.

consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos de uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem”.

Além disso, o autor pondera que essa nova forma de organização do trabalho didático, concebida sob a perspectiva manufatureira, não corrobora para aplicação do conhecimento científico e, ainda, associa o material didático à vulgarização do conhecimento humano, pois não possibilita desvelar as contradições do sistema capitalista, restringindo ao senso comum as discussões realizadas no âmbito da educação escolar (ALVES, 2005a, p. 240).

Observa-se que para viabilizar o processo de expansão do atendimento escolar era necessário reduzir o custo dos serviços educacionais, maiormente, dando ênfase ao manual didático. Logo, o professor comeniano estaria subordinado ao manual didático, que por sua vez, possibilitaria ensinar com “mais rapidez” (COMENIUS, 2001, p. 297). Entrementes, cumpre destacar que a estrutura educacional comeniada materializada em sua obra *Didática Magna*, refletia as necessidades educacionais e os recursos tecnológicos de seu tempo, embora não resultasse em sua contemporaneidade a imediata concretização de seu projeto³⁷.

Segundo Alves (2005b, p. 25, 26), desde o advento da imprensa de caracteres móveis de Gutemberg, no século XV, o trabalho didático passou por uma “sensível mudança”, encontrando no material impresso um novo instrumento de trabalho, passível de ser reproduzido em grande quantidade. Contudo, a difusão do manual didático ganhou maior expressão com a expansão escolar no século XIX, sobretudo, com a participação da igreja e investimento do Estado que passaria a estigmatizar o ensino mútuo como um “recurso didático anacrônico” (ALVES, 2005a, p. 105). Acerca da atual estrutura, assevera Alves:

[...] mesmo após a Revolução Industrial, a automação e a informatização, mantém, com poucas alterações, todos os elementos e características do empreendimento de Comenius. Essa organização, formulada teoricamente no século XVII, teve como inspiração a manufatura, cristalizou-se e, ainda hoje, resiste na condição de um sólido registro do passado, preservando, inclusive, o instrumento de trabalho do professor: o manual didático. (ALVES, 2005a, p. 38).

Anota o autor que a alusão que se faz ao manual didático contemporâneo, principalmente, acerca de sua origem histórica e do papel que cumpre no trabalho didático, remete ao tempo das manufaturas, constituindo-se como elemento fundante na conservação

³⁷ De acordo com Brito (2015, p. 122, 123) “Se Comenius sistematizou a proposta para educação escolar na sociedade capitalista em seu nascedouro, isso não significou sua imediata materialização. Outras condições, como a formação de uma adequada clientela escolar, o posicionamento do Estado no sentido de organizar e promover as condições para universalização da educação escolar, diante da necessidade socialmente constituída de oferecer escolarização a todo cidadão, entre outras formas, foram determinantes para o processo de expansão do ensino primário e, posteriormente, para a extensão da obrigatoriedade a outros graus de ensino”.

do capitalismo. Diante dessas considerações, pretende-se, agora, analisar o grau de objetivação e simplificação do trabalho didático a partir do manual didático³⁸ utilizado no Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, sobretudo, tomando como referência a Unidade Formativa III, que trata do Eixo Estruturante Juventude e Trabalho, cuja proposta curricular se apresenta na área de conhecimento Ciências Humanas. O currículo proposto nessa Unidade Formativa está detalhado no quadro a seguir:

Quadro 9 – Detalhamento do currículo - Unidade Formativa III

Eixo Estruturante	Ações Curriculares	Ciências Humanas/Temas
O mundo do trabalho na sociedade contemporânea: transformação pelas quais vem passando e práticas de inserção dos jovens. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no trabalho e na escola.	As noções fundamentais, as habilidades e os valores básicos para o desenvolvimento integrado da Unidade Formativa III são construídos em torno dos temas propostos na área de conhecimento.	Significados do trabalho para a juventude. Trabalho e transformações do espaço geográfico. As mudanças nas relações de trabalho. Emprego, subemprego e desemprego. Economia solidária, empreendedorismo e cooperativismo. Lutas sociais e direito dos trabalhadores. Trabalho, lazer e tempo livre. Educação e trabalho. Desafios do mundo do trabalho.

Fonte: Manual do Educador Orientações Gerais (2012, p. 54,55). Quadro elaborado pelo autor.

De modo geral, os manuais didáticos utilizados no Projovem Urbano tomam como referência para sua elaboração a estrutura curricular do Programa e estão organizados em seis Guias de Estudos para traduzir o currículo em situações de ensino e aprendizagem, norteando o percurso formativo dos estudantes. Segundo Brasil (2012, p. 63), os Guias compreendem textos com “aspectos básicos” de todos os conteúdos abordados nas três dimensões do curso, devendo ser “articulados com os conhecimentos prévios e as experiências que os estudantes trazem para a sala de aula. Além disso, para atender a organização curricular do Programa foram elaborados sete Manuais do Educador, sendo um Manual de Orientações Gerais do Programa e seis específicos para as unidades formativas.

Acerca da área de conhecimento Ciências Humanas, se pretende, em todas as unidades formativas, apresentar os conceitos fundamentais dos componentes curriculares Geografia e História, tendo como objetivos: conhecer as características da realidade brasileira nas dimensões sociais, culturais, materiais, históricas e geográficas; desenvolver a compreensão de temas, problemas e conceitos relacionados à experiência histórica em diferentes tempos e lugares; compreender o processo de produção e apropriação do espaço pelos homens;

³⁸ Pretende-se apropriar do nome manual didático para se referir ao instrumento didático utilizado na contemporaneidade pelo Projovem Urbano.

identificar e analisar criticamente os problemas da juventude brasileira no espaço urbano; e proporcionar o exercício e a formação ética e cidadã dos jovens (BRASIL, 2012, p. 88).

Para tanto, propõe-se uma abordagem interdisciplinar³⁹, entre História e Geografia, que propicie ao estudante estabelecer relações entre as diferentes experiências humanas no tempo e espaço, sobretudo, considerando que o processo formativo do estudante não ocorre apenas no âmbito da educação escolar, mas ao longo de sua vida, em distintos espaços de socialização (Ibid., p. 89). Outro aspecto a ser destacado, na análise do manual didático utilizado no Programa, é o intento em estabelecer a problematização como estratégia de ensino, levantando questões que interessam aos estudantes e “os estimulem a encontrar soluções” (Ibid., p. 115).

Contudo, de acordo com Brasil (2012, p. 27) o currículo é considerado como um “[...] processo que envolve escolhas, conflitos e acordos que são determinados em contextos – como órgãos centrais de educação ou as próprias escolas – com a finalidade de se propor o que vai ensinar”. Com isso, percebe-se, aqui, uma característica imanente da concepção comeniana, em que a produção do manual didático compete a uma equipe de especialistas que prescrevem os conteúdos de modo simplificado a fim de serem desenvolvidos no abreviado tempo de execução do Programa.

4.2 Análise do Manual do Educador e Guia de Estudo – Unidade Formativa III

No que se refere ao processo formativo, observa-se no Manual de Orientações Gerais a relevância dada ao Guia de Estudo como sendo o “[...] mais importante instrumento de trabalho do educador do Projovem Urbano”, fazendo-se necessária sua efetiva utilização, pois todo o processo avaliativo do Programa “tem neles a sua base” (BRASIL, 2012, p. 85). Dessa perspectiva, compreende-se outro aspecto que remonta ao manual didático preconizado por *Comenius* que é simplificar o trabalho do professor e assumir a centralidade na relação educativa, pois os procedimentos pedagógicos dependem da utilização do instrumento de trabalho (ALVES, 2010, p. 57).

³⁹ De acordo com Alves (2005a, p. 151) “Por ser impossível, hoje, escamotear os efeitos da especialização do saber, que limitam o entendimento dos problemas humanos em função da fragmentação do conhecimento, são incentivadas abordagens interdisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares de um objeto colocado em questão. Sem entrar nas nuances que possam diferenciar essas formas de abordagem, afirme-se que, ao buscarem superar a visão parcial do especialista através do concurso de um conjunto de especialistas de diferentes áreas do conhecimento, terminam por produzir uma soma eclética de elaborações marcadas pela especialização. Em vez de superar a limitação posta pela especialização do saber, tais alternativas agravam os resultados”.

É a partir dessas considerações que se pretende analisar o grau de simplificação dos conteúdos propostos em cada um dos dez tópicos dispostos no Guia de Estudo e, ainda, refletir acerca dos saberes e fazeres pedagógicos do professor cerceados pela utilização do Manual do Educador. Cumpre reiterar que a Unidade Formativa III traz como eixo estruturante Juventude e Trabalho, sendo o trabalho apresentado primordialmente nos textos propostos, conforme observado no Guia de Estudo da Unidade correspondente:

Hoje, os profissionais de todas as áreas se vêm obrigados a se aperfeiçoar constantemente, se quiserem permanecer no mercado de trabalho. E isso acontece principalmente nas grandes cidades, embora o fenômeno já se manifeste no interior do país. [...] A sua história, como jovem habitante de centros urbanos brasileiros, não está desconectada do resto do planeta: você é parte dele! O que acontece no mundo, particularmente no mundo do trabalho, interessa-lhe diretamente: há emprego para todos? Quais profissões ou ocupações estão 'em alta', isto é, são mais valorizadas no momento? Que requisitos são exigidos para os diferentes postos de trabalho? Há espaço para a mulher nesse mundo tão competitivo? (2012, p. 12).

Ainda no Guia de Estudo da Unidade Formativa III é apresentada uma síntese do que se pretende no âmbito das Ciências Humanas. Vê-se que no bojo das temáticas apresentadas, que trazem à baila problemas relacionados ao crescimento populacional e demandas associadas ao mundo do trabalho, os textos também são propostos no intuito de discutir assuntos relacionados ao lazer, defronte a necessidade de conseguir um trabalho, visto como uma fonte de realização pessoal e profissional (2012, p. 12). Desta feita, iniciam-se as discussões acerca dos tópicos selecionados e seus respectivos objetivos, quais sejam:

Quadro 10 - Demonstrativo geral dos tópicos selecionados a partir do eixo estruturante correspondente a Unidade Formativa III e seus objetivos almejados

Tópico	Título do tópico	Objetivo do tópico apresentado no Guia de Estudo	Objetivos do tópico apresentado no Manual do Educador
1	Os significados do trabalho para a juventude	Discutir diferentes significados do trabalho para os jovens	Problematizar e debater os significados do trabalho para os jovens
2	O trabalho e as transformações do espaço geográfico	Compreender as transformações do espaço geográfico como fruto do trabalho social	Desenvolver a compreensão do espaço geográfico como fruto do trabalho social
3	As mudanças nas relações de trabalho no Brasil	Analisar as transformações das relações de trabalho na história do nosso país	Analisar as transformações das relações de trabalho do nosso país
4	O trabalho livre e assalariado	Analisar as mudanças do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado	Aprofundar a análise sobre o processo histórico de mudanças do trabalho escravo para o trabalho livre

			e assalariado
5	Emprego, subemprego e desemprego	Refletir sobre a crise do emprego no mercado de trabalho e estratégias de sobrevivência criadas pelos trabalhadores brasileiros	Refletir sobre a crise do emprego no mercado de trabalho e estratégias de sobrevivência criadas pelos trabalhadores brasileiros
6	Economia Solidária	Compreender a economia solidária como uma forma de enfrentar a crise do emprego e da exclusão social	Possibilitar o debate e a compreensão da economia solidária como uma forma de enfrentar a crise do emprego e a exclusão social
7	Trabalho, cidadania e condição de vida	Analisar a desigualdade das condições de vida e trabalho na sociedade brasileira	Analisar a desigualdade das condições de vida e trabalho na sociedade brasileira
8	Lutas e conquistas no mundo do trabalho	Identificar conquistas e lutas da classe trabalhadora no Brasil	Identificar conquistas e lutas da classe trabalhadora no Brasil
9	A educação, os novos desafios e a juventude	Discutir o papel da educação dos jovens frente aos desafios do mundo do trabalho	Discutir o papel da educação dos jovens frente aos desafios do mundo do trabalho
10	Trabalho, lazer e tempo livre	Refletir sobre a importância do lazer e do tempo livre para a vida do trabalhador	Refletir sobre a importância do lazer e do tempo livre para a vida do trabalhador

Fonte: Guia de Estudo (2012). Manual do Educador (2012). Quadro elaborado pelo autor.

O tópico 1 denominado “Os significados do trabalho para a juventude”, apresentado no Guia de Estudo da Unidade Formativa III, inicia com alguns questionamentos acerca do significado do trabalho para os jovens estudantes, tais como: “O que significa trabalho para você? E para seus colegas? Como os jovens encaram a questão do trabalho? Pare, pense! Cada um de vocês tem uma experiência diferente, não é? (2012, p. 17). Percebe-se que a intencionalidade em propor tais questionamentos é discutir diferentes significados do trabalho para os jovens, tendo em vista o debate sobre questões de suas vivências e troca de experiências.

Após fomentar o diálogo entre os jovens é apresentada uma “leitura crítica” que remete a trajetória dos jovens no mundo do trabalho. Em síntese, trata-se de uma jovem que ingressa no mercado de trabalho aos dezesseis anos de idade, em uma rede de *fast food*, objetivando sua independência financeira e garantir o término de seu curso profissionalizante. Em seu depoimento, a jovem se mostra insatisfeita com o salário pago por seu empregador, bem como as condições exaustivas exigidas em seu ambiente de trabalho, quando aponta:

Com essa miséria que eles pagavam: você trabalha por cinco e recebe por um. Eles têm uma ótica de trabalho que é aproveitar tu até a última gota, até tu não ter mais

nada para dar. Mas eu ali, firme e forte, resistindo [...] fui ser metalúrgica, consegui trabalho numa fábrica de pedras, a maioria mulheres. Eram 30 mulheres das sete da manhã até às sete da noite, nós trabalhávamos. Aí eu já estava com 18, 19 anos. Também sempre na luta, tinha prêmio, quem não falta um minuto tem direito a uma cesta básica. Não era por mim que eu chegava atrasada, mas sim pela minha família. Eu comecei como auxiliar de fábrica, como eles viram que eu me destaquei, eu produzia bastante, eu fui para auxiliar de estoque e depois fiquei estoquista de banho. [...] Depois da fábrica eu trabalhei num hospital, que tem Traumatologia. Aí fiquei seis meses, tive um problema de um cisto que me atacou, também faliu a Traumatologia, fechou e de 1996 a 1998, eu fiquei desempregada. (GUIA DE ESTUDO III, 2012, p.18).

Para ampliar as discussões inerentes aos diferentes significados do trabalho para os jovens são elencadas algumas questões a fim de estimular o estudante a falar, a narrar suas histórias, sobretudo, refletindo sobre as possíveis diferenças e semelhanças de suas experiências pessoais com o mundo do trabalho em relação à trajetória da jovem que protagonizou a história supramencionada. Observa-se que além de questões de viés interpretativo, o estudante também é convidado a fazer um registro pessoal e, posteriormente, socializá-lo com os demais colegas. Nos termos do Manual do Educador, o professor é orientado:

Lembre-mos de que estamos falando de trabalho e, não apenas de emprego. Nesse sentido ressaltamos que devemos combater os preconceitos, os estereótipos, a discriminação em relação a determinados tipos de trabalho. Ao contrário, devemos estimular o respeito às escolhas, às necessidades e possibilidades encontradas pelos jovens. (2012, p. 15).

Nesse primeiro tópico é passível de observação a iniciativa em abordar questões vinculadas ao mundo do trabalho a partir de problemáticas que possam estar associadas à vivência do estudante. Entretanto, nota-se que o caráter abreviado não propicia a abordagem dos conteúdos a partir de sua historicidade, de modo não haver preocupação com aprofundamento teórico-metodológico para discorrer sobre a temática apresentada. De acordo com Lancillotti (2008, p. 145), para desvelar as contradições do capitalismo e responder aos desafios postos na contemporaneidade, faz-se imprescindível compreender o movimento histórico dos modos de produção, as mutações que se deram no trabalho e a transformação permanente da sociedade. A autora acrescenta:

[...] uma das premissas do capitalismo é o trabalho assalariado, e a tendência geral do capitalismo é a de aprofundar a separação entre trabalho e capital, ampliando o assalariamento, convertendo progressivamente os meios de produção em capital, e movendo-se sempre no sentido de extrair maior valor do trabalho. (2008, p. 50).

Desse modo, é possível constatar que na sociedade capitalista o trabalho passa ser subordinado ao capital, sendo o mesmo, constantemente elevado a mais avançada forma de exploração, para extração da mais-valia. Logo, ficam patentes as contradições do capital quando verificada que na mesma proporção que aumentam suas bases produtivas, também corroboram para as elevadas taxas de desemprego, a fome, a precarização do trabalho, entre outras disparidades sociais que assolam a classe trabalhadora. A respeito disso, cumpre destacar as considerações de fechamento do primeiro tópico, que aponta:

[...] os jovens de famílias de baixa renda ingressam mais cedo no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que trabalham para estudar e se capacitar profissionalmente. No entanto, os que pertencem a famílias de classe média alta ingressam mais tarde, geralmente após completar os estudos em nível superior. Há portanto, uma desigualdade de condições para jovens ricos e pobres. De uma forma geral, existem várias maneiras de identificar os múltiplos significados do trabalho para os seres humanos. Ele pode significar algo cansativo, uma situação de esforço físico, de labor. Pode significar também algo positivo, autorrealização, condição que possibilita a sobrevivência, a transformação do espaço, da natureza. Portanto, na nossa sociedade, o trabalho tem vários significados ligados ao desenvolvimento, à sobrevivência, à realização do ser humano. Podemos dizer que o trabalho é uma necessidade, um valor e um direito de homens e mulheres, jovens e adultos! (GUIA DE ESTUDO III, 2012, p.20).

Vê-se, aqui, uma tentativa de explicitar o caráter desigual do sistema educacional que remonta as contradições do sistema capitalista, porém, os debates acerca do disciplinamento da força de trabalho subsumido a lógica do capital e seu modo de produção flexível são tergiversados. Outrossim, observa-se que as discussões sobre o trabalho, propostas nesse primeiro tópico, são regidas pelo senso comum, pois se utilizam de uma linguagem simplificada, com poucas informações acerca da temática discutida que não corroboram com o pensamento crítico e a compreensão do conhecimento a partir da realidade concreta.

O tópico 2 denominado “O trabalho e as transformações do espaço geográfico”, apresenta-se com o objetivo de propiciar ao estudante a compreensão das transformações do espaço geográfico como fruto do trabalho social, proveniente das ações do ser humano no processo de construção histórica em diferentes tempos e espaços. Nos primeiros parágrafos, do texto introdutório, são trazidas algumas questões para elucidar que os produtos presentes em nossa vida cotidiana, como por exemplo, utensílios domésticos, podem envolver diferentes tipos de ocupação e maneiras em seu processo de produção (GUIA DE ESTUDO III, 2012, p. 21).

Entrementes, observa-se a intenção de demonstrar ao estudante que o trabalho está presente em tudo o que consumimos diariamente e que o trabalho humano é,

fundamentalmente, uma atividade social, sobretudo, partindo da premissa citada pelos autores Nascimento e Barbosa (1996), no Guia de Estudo da Unidade Formativa III, que o ser humano estará sempre “trabalhando para alguém ou com alguém ou por alguém”. Seguidamente, o Guia apresenta um texto para avaliar os conhecimentos prévios do estudante e levá-lo a se posicionar sobre a diferença entre o trabalho humano e o trabalho realizado pelos animais, qual seja:

Ao contrário dos animais, o homem tem a capacidade de projetar seu trabalho e refletir a respeito dele antes, durante e depois de realizá-lo. Com a capacidade de pensar sobre o trabalho, o homem pode inovar, modificar a maneira de fazer determinada atividade, de acordo com os seus desejos e necessidades. Por isso, as alterações que os homens fazem no espaço são muito diferentes daquelas feitas pelos animais. Por meio do pensamento, das ideias, dos projetos, os homens construíram inúmeras coisas e alteraram profundamente a natureza. [...] É por meio do trabalho que os homens e as mulheres transformam a natureza e produzem o espaço em que vivem. O espaço geográfico é resultado do trabalho transformador dos seres humanos. Esse processo, no entanto, ocorre de forma desigual em diferentes lugares e regiões. As marcas das desigualdades sociais podem se identificadas em diferentes paisagens do Brasil e do mundo. (2012, p. 24).

De modo geral, observa-se nesse segundo tópico que os procedimentos pedagógicos são direcionados a fim de levar o estudante a concluir que o trabalho é uma atividade social, pois ao trabalhar o homem está sujeito a conviver, a interagir e depender de outras pessoas. Além do mais, o texto busca elucidar de forma sintética que o homem difere dos animais pela sua capacidade de projetar e refletir seu trabalho, a fim de atender seus desejos, suas necessidades e, ainda, que o trabalho humano é o principal agente transformador do espaço geográfico. Nesse respeito, percebe-se que a abordagem metodológica adotada no Guia não pretende trazer as discussões para o campo da criticidade, apesar do incentivo dado aos jovens de se posicionarem e socializarem suas opiniões entre os demais estudantes da turma. Acerca disso, Bilio pondera:

O programa foi estruturado com o princípio de reconhecer o conceito de protagonismo juvenil na construção da cidade, e buscou possibilitar aos alunos (jovens e adultos) a produção e o registro geográfico de suas percepções sobre o espaço. Entretanto, o programa isentou-se de problematizar com os alunos trabalhadores as noções de direito ao espaço público, de política urbana, de segregação socioespacial, e a condição sócio-histórica no processo de precarização do trabalho. A retórica do projeto de formação integrada em um curto espaço de tempo foi, de certa forma, quebrada pela recorrente fala dos docentes do PJU sobre a rapidez e o aligeiramento para tratar dos conteúdos. (2017, p. 83,84).

Com base nas ponderações do autor, nota-se a condição passiva imposta ao trabalho docente em virtude da celeridade em que são abordados os conteúdos nesse segundo tópico,

mormente, quando limitado o campo de discussões à padronização imposta pelo manual didático e enfatizada a “pseudoautonomia” do jovem estudante no detalhamento de questões que emergem de sua vivência (Ibid., p. 79). Logo, a abordagem crítica e emancipatória para desenvolver os conteúdos nesse segundo tópico são margeadas pela superficialidade do conhecimento simplificado.

No tópico 3 é abordada a temática “As mudanças nas relações de trabalho no Brasil”, com o objetivo de analisar as transformações das relações de trabalho a partir do contexto histórico do Brasil. Em continuidade aos assuntos abordados anteriormente, esse terceiro tópico tem a intenção de analisar historicamente como foram produzidas as diferentes formas de organização e divisão de trabalho, bem como as diferentes maneiras de produzir. Traz-se em seu texto introdutório a seguinte descrição:

No capitalismo, alguns indivíduos e grupos detêm a propriedade do dinheiro, das indústrias, das terras, das grandes empresas de serviços e dos meios necessários à produção. Outros detêm apenas a sua capacidade de trabalho, a sua força de trabalho, que é trocada por um pagamento, em geral um salário. Assim temos na nossa sociedade uma distinção entre capitalistas e trabalhadores. (GUIA DE ESTUDO III, 2012, p. 26).

Em seguida, busca-se elucidar, sucintamente, que a constituição da atual sociedade capitalista é decorrente de um processo histórico que se deu em diferentes épocas e lugares, porém, não enfatiza de forma explícita e contextualizada as mudanças sofridas na relação do trabalho e nos meios de produção. Desse modo, constata-se que o conhecimento é proposto de modo parcial sem acrescentar outras informações que possam incitar no estudante a reflexão sobre as contradições existentes no sistema capitalista e das relações de trabalho na sociedade regida pelo capital. Ao contrário disso, restringem-se as discussões acerca do processo de transformação das relações de trabalho nas comunidades indígenas e no trabalho escravo, como evidenciado nos seguintes termos:

Os registros revelam que os índios praticavam uma economia de subsistência, ou seja, eles exploravam o território para satisfazer as suas necessidades básicas. Ao contrário do homem branco europeu, que conquistava e explorava as colônias em busca de riquezas para suas metrópoles, os índios não cobiçavam riquezas, propriedades, lucros. Mas, então, qual era o significado do trabalho para os indígenas? Como organizavam suas vidas, seu mundo? Entre os indígenas não havia separação entre a vida e o trabalho, entre o tempo de trabalhar e o tempo de se divertir. No sistema de comunidade tribal, diferente do sistema capitalista, tudo era de todos: a terra, as ferramentas e os frutos do trabalho! Havia uma divisão de trabalho simples entre homens e mulheres, crianças e adultos. Possuíam outras maneiras de se relacionar com a natureza, com o trabalho e o tempo. [...] O trabalho escravizado: os indígenas e os africanos que vieram para cá forçados, comercializados pelo tráfico de escravos. Era outra forma de organização de

trabalho diferente daquela que existia nas comunidades indígenas. Como mostram os documentos da época colonial, o **trabalhador escravizado** era considerado um objeto, uma mercadoria, propriedade do senhor. Os castigos físicos eram comuns. Trabalhavam longas horas por dia. Eram submissos aos senhores e administradores. (2012, p. 29,30, grifo dos autores).

De forma resumida, observa-se que as discussões propostas no Guia de Estudo acerca das mudanças nas relações de trabalho no Brasil se assentam na historicidade de conceitos estritamente relacionados ao trabalho nas comunidades indígenas e ao trabalho escravo, sem estabelecer quaisquer parâmetros que possam levar o estudante a refletir sobre as contradições do capitalismo no contexto da sociedade contemporânea. Assim, é possível apreender que o assunto proposto deve ser relacionado ao contexto mais amplo, sobretudo, considerando a lógica do capital de exploração da força de trabalho enquanto produção de mercadoria.

O tópico 4 tem como título “O trabalho livre e assalariado” e objetiva o aprofundamento da análise sobre o processo histórico das mudanças do trabalho escravo para o trabalho livre assalariado. Com o intuito de explicitar alguns dos principais aspectos que marcaram a mudança das relações de exploração do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado no Brasil, traz-se nesse quarto tópico um recorte histórico que remonta a segunda metade do século XIX, especialmente, no que se refere à crise do sistema escravista, aos trabalhadores imigrantes vindos de outros países para trabalharem nas lavouras de café e aos escravos libertos que passaram a trabalhar como assalariados.

Além disso, o texto apresentado no Guia de Estudo III coloca em pauta de discussão o fato do trabalhador livre e assalariado vender seu trabalho em troca de um pagamento e, ainda, que embora a Lei Áurea tenha libertado os trabalhadores da escravidão, não libertou os mesmos dos problemas sociais e econômicos, pois muitos trabalhadores, antes escravizados, “trocaram as senzalas por miseráveis favelas”, já aqueles que decidiam permanecer nas lavouras ou continuavam ligados aos antigos senhores ou viviam de uma “simples lavoura de subsistência”. Com o crescimento das cidades, bem como do comércio e da indústria, no início do século XX, o trabalho assalariado passa a ser uma realidade no país, apesar da ausência de leis que garantissem os direitos do trabalhador assalariado e de salários dignos (2012, p. 35).

Com o intuito de suscitar as discussões acerca da temática proposta nesse quarto tópico, é apresentado o trecho de documento de época que evidencia as condições precárias dos trabalhadores urbanos, na primeira metade do século XX. O documento relata condições insalubres e precárias nas fábricas, longas jornadas de trabalho, entre 10 e 14 horas sem direito a férias remuneradas, assim como baixa remuneração pelos trabalhos realizados,

especialmente para mulheres e crianças. Mais adiante, o texto ressalta que tais condições de trabalho só foram superadas depois de alguns anos, mormente, quando a classe trabalhadora passou a reivindicar melhores condições de vida e de trabalho mediante organizações sindicais, greves e muitas outras lutas.

Ademais, traz-se no texto a compreensão de que o processo de industrialização e a urbanização impulsionaram inúmeras mudanças no país, assim como em outros lugares do mundo, principalmente no que se refere ao modo de produção e nas relações de trabalho. De acordo com o descrito no Guia de Estudo III (2012, p. 37), as “[...] inovações tecnológicas, a rigorosa divisão e especialização do trabalho favoreceram o aumento na produção, o crescimento industrial e o de setor de serviços, e o aumento da formalização do trabalho no Brasil”.

Em seguida, é apresentado o trecho da reportagem de um jornal que retrata a história de uma trabalhadora assalariada recém contratada para uma vaga de assistente financeira. Em seu depoimento, a também administradora de empresas, relata sobre os benefícios e garantias do emprego com carteira assinada e de suas perspectivas futuras em relação a sua carreira profissional e os planos de comprar a casa própria (2012, p. 38). Diante disso, percebe-se que a questão a ser evidenciada em decorrência das inovações tecnológicas é o aumento significativo do número de trabalhadores assalariados com carteira assinada e o que isso representa na vida do trabalhador na contemporaneidade. Acerca das orientações dispostas no Manual do Educador, traz-se o seguinte apontamento:

[...] deve ser ressaltado que o trabalhador livre e assalariado, como o próprio termo indica, não era uma propriedade do patrão, uma mercadoria. Ao contrário, é livre para vender sua força de trabalho em troca de pagamento. Assim, deve ser destacada a condição jurídica do assalariado. (2012, p. 21).

Compreende-se que o tema merece problematização, dado o desemprego estrutural que assola a sociedade contemporânea e avança no sentido da precarização do trabalho ao invés de garantir seguridade ao trabalhador. A inovação tecnológica é incorporada no sistema fabril no intuito de ampliar a produção e simplificar o trabalho. Deste modo tende a dispensar o trabalho qualificado e se sustentar sobre o trabalho simples, que também é reduzido em termos quantitativos. Essa condição tem graves decorrências para a organização dos trabalhadores e a garantia de seus direitos. A partir disso, constata-se que a reportagem apresentada sinaliza no sentido contrário, de que as inovações permitirão a ampliação do trabalho formal e a conquista de direitos.

A temática abordada no tópico 5 é denominada “Emprego, subemprego e desemprego” e tem por finalidade continuar com as discussões iniciadas no tópico anterior, aprofundando-se nas reflexões sobre os problemas do mundo do trabalho. Além disso, aponta como objetivo geral refletir sobre a crise do emprego e estratégias de sobrevivência criadas pelos trabalhadores brasileiros. O quinto tópico se inicia a partir de uma reflexão acerca do trabalho e o sentido da vida, na qual se procura enfatizar que o trabalho faz parte da nossa condição de existência no mundo.

Ao tratar sobre o desemprego como um “fantasma que assusta muitos trabalhadores”, é apresentado nesse quinto tópico um estudo que revela por meio de dados estatísticos o aumento da taxa de desemprego em nosso país, principalmente entre os jovens de 15 a 24 anos. O estudo revela, ainda, que um dos fatores de desemprego se deve ao fato dos jovens serem considerados por seus empregadores como menos essenciais e em razão da falta de experiência profissional⁴⁰ (2012, p. 42). Na tentativa de elucidar as várias causas que geram os atuais níveis de desemprego no país, acrescenta:

Podemos destacar o desemprego provocado pela situação econômica internacional, a política econômica interna, a falta de investimentos e também o desemprego provocado pelo uso das tecnologias mais avançadas e de máquinas que reduzem a quantidade de trabalhadores. Os robôs, os computadores e outras máquinas têm eliminado muitos postos de trabalho, em especial os trabalhadores menos qualificados. O mercado de trabalho, a cada dia, passou a exigir trabalhadores mais qualificados. Devemos lembrar que o desemprego não pode ser explicado e reduzido a uma questão econômica. Ele é um problema social e os trabalhadores desempregados precisam de proteção, realidade mais difícil nos países capitalistas mais pobres. (GUIA DE ESTUDO III, 2012, p. 42).

Apesar dos esforços em avançar nas discussões acerca do desemprego, percebe-se que algumas questões parecem bordejar o aprofundamento da temática na forma crítica e histórica. Logo, constate-se que para cumprir com o roteiro de estudo estabelecido pelo Programa, o desenvolvimento do trabalho pedagógico deve estar alinhado ao proposto do manual didático, que por sua vez, tende a reduzir o papel do profissional como mero reprodutor de conteúdos. Além disso, é passível de observação a reprodução do discurso neoliberalista que busca amenizar as tensões sociais e das contradições inerentes ao sistema capitalista, vinculando o desemprego existente entre os jovens à falta de escolarização e de qualificação profissional. A esse respeito, Rummert e Ventura asseveram:

⁴⁰ Com o trabalho simplificado a experiência profissional é uma justificativa que não se sustenta.

Subordinadas à lógica de reorganização do capital, as propostas relacionadas à ampliação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores têm servido: 1) para exercer funções de controle social, mediante o alívio à pobreza, revestindo-se, assim, de um caráter contenedor de insatisfação, proporcionando aparentes soluções dentro da ordem capitalista; 2) como fator de difusão dos valores relativos à competitividade, à empregabilidade e ao empreendedorismo, aos quais está subjacente a crença na individualização da problemática do desemprego e a transferência estrita, para o indivíduo, das iniciativas e responsabilidades referentes à sua situação no quadro societário; 3) à qualificação da maior parte da força de trabalho para o exercício do trabalho simples. (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 41).

Desse modo, percebe-se pela forma resumida e simplificada em que os temas são abordados no manual didático utilizado pelo Projovem Urbano, a intenção de mostrar a realidade do mundo do trabalho sem apresentar as razões estruturais que restringem o modelo educacional desenvolvido pelos sistemas de ensino às necessidades do capital e ratificam a subalternidade e o disciplinamento de trabalhadores flexíveis para o mercado.

Voltando para a análise do quinto tópico, são apresentadas estratégias de que os trabalhadores desempregados se utilizam para sobreviver, tais como os chamados “bicos”, assim como a migração de uma região para outra, ou até mesmo a emigração para outros países à procura de melhores oportunidades de trabalho e renda. É concebível afirmar que esse tipo de trabalho eventual e temporário constitui o chamado “mercado informal de trabalho” ou subemprego e se caracteriza em atividades mal remuneradas e condições precárias de trabalho. Com isso, destacam-se no Manual do Educador as orientações acerca dos motivos que podem levar um desempregado a trabalhar por conta própria, no mercado informal de trabalho:

[...] São vários os motivos que podem levar os trabalhadores para o mercado informal de trabalho. Os alunos sabem disso e, certamente, conhecem pessoas que foram levadas a tanto. O desemprego, a necessidade de obtenção de renda, a vontade de ter um negócio próprio ou de trabalhar com um horário mais flexível, além de outros fatores, podem ser citados pelos alunos. (2012, p. 24).

Como visto, a dificuldade de acesso ao emprego formal leva muitos jovens trabalhadores para o mercado informal de forma precarizada, uma vez que não são assegurados os direitos sociais e trabalhistas básicos. Nesse contexto, é salutar refletir que na dinâmica da sociedade capitalista em crise, mesmo que todos fossem qualificados, ainda assim, não haveria espaço para todos no atual mercado de trabalho, que está em contração. De acordo com Antunes:

[...] as reorganizações comandadas pelos que fazem a ‘gestão de pessoas’ e pelos que formulam as tecnologias do capital, o que temos é mais precarização, mais

informalidade, mais subemprego, mais desemprego, mais trabalhadores intermitentes, mais eliminação de postos de trabalho, *menos pessoas trabalhando com os direitos preservados*. Para tentar ‘amenizar’ esse flagelo, propaga-se em todo canto um novo subterfúgio: o ‘empreendedorismo’, no qual todas as esperanças são apostadas e cujo desfecho nunca se sabe qual será. (2018, p. 37).

A introdução das tecnologias dispensou trabalhadores simples, mas isso não equivale a dizer que o mercado necessita de trabalhadores mais qualificados, ainda que em alguns campos isso seja real. Embora restem no mercado de trabalho poucos postos de trabalho “flexível”, compreende-se que os mesmos são insuficientes em número para abarcar o grande exército de reserva que se formou com os avanços tecnológicos. De outro lado, ampliou-se o campo dos serviços, que pela lógica do sistema capitalista também tende a se contrair, restando para a grande maioria à informalidade.

O tópico 6 está intitulado “Economia Solidária” e tem por objetivo geral possibilitar o debate e a compreensão da economia solidária como uma forma de enfrentar a crise do emprego e a exclusão social. Esse tópico se inicia com algumas perguntas acerca do significado da palavra solidariedade a fim de avaliar o conhecimento prévio dos estudantes. Nota-se, que a economia solidária é abordada como mais uma alternativa de sobrevivência à crise que assola a classe trabalhadora em razão do desemprego.

Em seguida, traz-se um texto explicativo acerca do conceito e principais características da economia solidária, apresentando-a como “inovadora alternativa de geração de trabalho e renda e uma resposta a favor da inclusão social” (GUIA DE ESTUDO III, 2012, p. 48). Nesse ínterim, também são mencionadas algumas de suas vantagens, como por exemplo, a diversidade de práticas econômicas e sociais, organizadas sob a forma de cooperativas, associações, clubes de troca e entre outros, sem explorar o próximo e causar a destruição do meio ambiente. A partir dessa concepção, são apresentadas, no Manual do Educador da Unidade Formativa III, as seguintes características acerca da economia solidária:

A. Cooperação: Existência de interesses e objetivos comuns, a união dos esforços e capacidades, a propriedade coletiva de bens, a partilha dos resultados e a responsabilidade solidária. Envolve diversos tipos de organização coletiva: empresas autogestionárias ou recuperadas (assumida por trabalhadores); associações comunitárias de produção; redes de produção, comercialização e consumo; grupos informais produtivos de segmentos específicos (mulheres, jovens etc.); clubes de trocas etc. Na maioria dos casos, essas organizações coletivas agregam um conjunto grande de atividades individuais e familiares. **B. Autogestão:** Os participantes das organizações exercitam as práticas participativas de autogestão dos processos de trabalho, das definições estratégicas e cotidianas dos empreendimentos, da direção e coordenação das ações nos seus diversos graus de interesse etc. Os apoios externos de assistência técnica e gerencial, de capacitação e assessoria, não devem substituir

nem impedir o protagonismo dos verdadeiros sujeitos da ação. **C. Dimensão econômica:** É uma das bases de motivação da agregação de esforços e recursos pessoais e de outras organizações para produção, beneficiamento, crédito, comercialização e consumo. Envolve o conjunto de elementos de viabilidade econômica, permeados por critérios de eficácia e efetividade, ao lado dos aspectos culturais, ambientais e sociais. **D. Solidariedade:** O caráter de solidariedade nos empreendimentos é expresso em diferentes dimensões: na justa distribuição dos resultados alcançados; nas oportunidades que levam ao desenvolvimento de capacidades e à melhoria das condições de vida dos participantes; no compromisso com um meio ambiente saudável; nas relações que se estabelecem com a comunidade local; na participação ativa nos processos de desenvolvimento sustentável de base territorial, regional e nacional; nas relações com os outros movimentos sociais e populares de caráter emancipatório; na preocupação com o bem-estar dos trabalhadores e consumidores; e no respeito aos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras. (2012, p. 26, 27, grifos do autor).

Sublinhe-se que a descrição do caráter de solidariedade nos empreendimentos, transmite uma falsa ideia de “reversão da lógica capitalista”, especialmente, quando destaca a prática da economia solidária como uma forma de se opor à exploração do trabalho. Destarte, cabe questionar, aqui, a concepção neoliberal de solidariedade associada ao conceito de empreendedorismo, principalmente, quando apresentada como estratégia de enfrentamento às mazelas sociais eximindo do campo de discussões a atenuação do desemprego como reflexo da imanente crise estrutural do sistema capitalista e a transformação do trabalho informal em empreendimento (BILIO, 2017, p. 104).

No que tange ao tópico 7, apresenta-se com o tema “Trabalho, cidadania e condição de vida” com o objetivo de analisar a desigualdade das condições de vida e de trabalho na sociedade brasileira. Para tanto, é citada a letra de uma canção chamada “Cidadão” com o propósito de fomentar a reflexão e o debate acerca da realidade de um trabalhador brasileiro que ao vislumbrar o prédio e a escola que ajudou a construir se sente excluído e triste por não ter acesso ao fruto de seu trabalho. Logo, as discussões são iniciadas sumariamente nesse sétimo tópico com ênfase nas disparidades sociais instauradas pelo sistema capitalista e o status atribuído pela sociedade aos diferentes tipos de trabalho.

Entretantes, os parágrafos introdutórios desse tópico também mencionam a valorização de algumas profissões em detrimento de outras e que isso implica a forma diferenciada de tratamento na vida social, assim como nas diferenças salariais, na qualificação profissional e nas condições de trabalho. Em seguida, apresenta-se o texto intitulado “Ao perdedor, as latinhas” como forma de evidenciar outra estratégia encontrada no subemprego para sobreviver nas grandes cidades e garantir uma renda por meio da coleta seletiva de lixo. Nos termos descritos no Guia de Estudo III:

A canção e o texto nos falam sobre um fato muito presente nas experiências cotidianas dos trabalhadores. Apesar de ajudarem a construir a cidade e o país, eles não têm acesso a muitos dos produtos, bens e serviço que eles próprios ajudaram a produzir. Em nosso país, há uma grande diferença entre as condições e a qualidade de vida causada pela concentração de renda. De um lado, um pequeno grupo de brasileiros muito ricos e, de outro, uma enorme quantidade de pobres, vivendo condições muito precárias, que sobrevivem com baixa renda. (2012, p. 55).

Dessa perspectiva, observa-se que apesar das intenções apontadas nesse sétimo tópico de analisar e discutir os contrastes sociais que refletem nas condições de vida e trabalho na sociedade brasileira, e o modo como a sociedade valoriza os diferentes tipos de trabalho, deixou-se uma lacuna a ser preenchida em relação ao exercício dos direitos de cidadania da classe trabalhadora.

Diante da atual conjuntura social e econômica em que a formação de jovens para a cidadania crítica parece ladear a concepção emancipatória, Gaspar (2019, p. 6) pondera que a cidadania se apresenta “[...] revestida por um caráter ideológico que vai dissuadir a classe trabalhadora para uma nova forma de pensar”, e desse modo é instituído um conjunto de valores e significados que “[...] mascaram as novas formas de dominação simbólica sobre os verdadeiros interesses da classe dominante”.

O tópico 8 intitulado “Lutas e conquistas no mundo do trabalho” tem por objetivo identificar conquistas e lutas da classe trabalhadora no Brasil. Nesse tópico as discussões sobre temática proposta são iniciadas a partir da leitura, organizada em grupo de estudantes, do Artigo 23 da Declaração Universal dos Direitos do Homem e o Artigo 6º da Constituição Brasileira que versam sobre o trabalho como sendo um direito. A partir disso, o Manual do Educador da Unidade Formativa III propõe que os estudantes tirem suas próprias conclusões a partir da interpretação crítica dos artigos e, posteriormente, elaborem questionamentos para o debate: “[...] se o é um direito, por que nem todas as pessoas conseguem emprego? Os direitos trabalhistas são assegurados a todos? Sempre foi assim?” (2012, p. 29).

Seguidamente, é apresentado um texto com a intenção de explicitar que nem todos os brasileiros têm o trabalho como direito assegurado, especialmente quando se refere à instabilidade dos vínculos empregatícios, ao salário mínimo como um dos menores do mundo e ao desemprego que atinge, principalmente, os jovens. O texto também traz a descrição das diversas lutas populares ocorridas em diferentes lugares do país, sobretudo, por meio de organizações sindicais e movimentos políticos em prol da democracia e dos direitos trabalhistas. No Guia de Estudo III, traz-se o seguinte extrato:

Se, por um lado, as leis trabalhistas atenderam uma parte das reivindicações dos trabalhadores urbanos, por outro, a política trabalhista de Getúlio Vargas tinha como objetivo criar condições para o crescimento do setor urbano-industrial e exercer o controle sobre os trabalhadores e suas representações. Muitas entidades, sindicatos que foram criados para defender o direito dos trabalhadores, passaram a ser utilizados pelo Estado para controlar e silenciar esses mesmos trabalhadores. Eram chamados sindicatos pelegos. Você já ouviu esta expressão? São sindicatos manipulados por políticos e empresários que, em vez de defender os interesses dos trabalhadores, beneficiam os patrões. [...] Na atualidade, as Centrais Sindicais exercem o papel de articuladoras das lutas gerais das diferentes categorias de trabalhadores. Nessa história, muitos sindicatos, muitas entidades fizeram história. Os trabalhadores também fazem a história. (2012, p. 57, 58).

Com essas considerações, constatam-se as intenções apontadas nesse oitavo tópico em evidenciar historicamente as principais lutas e conquistas dos trabalhadores brasileiros, mesmo que ao longo desse percurso histórico e até mesmo em um contexto social mais recente ocorressem diversas tentativas de desmobilização das organizações sindicais e movimentos políticos para que fossem atendidos os interesses da classe hegemônica. Contudo, faz-se necessário perceber que pela complexidade da temática abordada nesse tópico, em que se apresentou uma súmula do conteúdo, são limitadas as possibilidades de discussões que valorizem o conhecimento historicamente acumulado do estudante e corroborem para uma análise crítica de aspectos de sua vida cotidiana e social, especialmente, relacionados ao mundo do trabalho.

O tópico 9, denominado “A educação, os novos desafios e a juventude”, aponta como objetivo geral discutir o papel da educação dos jovens frente aos desafios do mundo do trabalho. Na expectativa de mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes, propõem-se algumas perguntas que estimulem os estudantes a relembrem de seus sonhos de infância, principalmente, acerca da profissão almejada enquanto criança e contrastar com suas projeções profissionais futuras. Posteriormente, é sugerido um debate para que todos os estudantes falem de suas experiências em relação ao trabalho e à educação e exponham entre os colegas suas opiniões sobre questões tais como: que tipo de estudo e de qualificação profissional pode ajudá-los a crescer no mundo do trabalho? De acordo com o texto descrito no Guia de Estudo III:

Você já deve ter ouvido, inúmeras vezes, que, para se conquistar uma posição no mercado de trabalho, é preciso estar preparado. Conseguir um emprego e melhorar a renda são objetivos de todos os trabalhadores e, para alcançá-los, é preciso investir na formação e estar cada vez mais qualificado. É verdade que hoje não se tem mais, como no passado, carreiras que pouco mudavam durante toda a vida. As mudanças são aceleradas e exigem do trabalhador estar constantemente se capacitando e aprimorando seus conhecimentos. Conhecer novas tecnologias, saber ler com compreensão e escrever com fluência, saber trabalhar em equipe e se relacionar, ter flexibilidade para transitar em diversas ocupações da profissão escolhida, entender

as questões que envolvem a profissão: essas são capacidades que se tornaram fundamentais. (2012, p. 61).

Diante do exposto, é possível identificar as características que evidenciam o perfil do trabalhador a partir das novas exigências do mercado e o processo flexível⁴¹ de produção. Logo, compreende-se, com base no texto, que a classe trabalhadora terá maiores chances de manter a condição de empregabilidade se “investir na formação e estar cada vez mais qualificada”. Desse modo, adquiridas as competências consubstanciadas pela lógica capitalista e reproduzidas pelo sistema educacional de ensino com o disciplinamento de sua força de trabalho, tornará o indivíduo mais produtivo em sua inserção no processo de trabalho e na valorização do capital por incorporação da mais-valia (SAVIANI, 2013, p. 438). De volta as considerações descritas no Guia de Estudo III:

Atualmente, o trabalhador é considerado um eterno aprendiz. Veja, por exemplo, com quantas novidades tecnológicas um porteiro de um prédio tem de aprender a lidar, o quanto se exige de conhecimento de uma recepcionista nos dias atuais. Você acha que é fácil ser empregada doméstica sem saber ler e escrever? Não há dúvidas de que os trabalhadores, especialmente os jovens, precisam investir em sua formação. São inúmeras as exigências do mundo do trabalho e uma boa formação aumenta a chance de conseguir um trabalho e de elevar o salário ou a renda. (2012, p. 62).

Como se pode observar, investir em uma “boa formação” se faz essencial para aumentar as chances de conseguir um trabalho e elevar o salário ou renda. Desse modo, a educação é endossada nesse novo tópico não como garantia de um trabalho, mas uma conquista do *status* de empregabilidade. Assim sendo, é importante sublinhar as considerações de Bilio (2017, p. 177) que a educação sob a égide do sistema capitalista “[...] exige que a escola assuma a função de ser espaço de preparação dos futuros trabalhadores (reduzidos à noção de *recursos humanos*), com a construção de uma ideologia burguesa amparada pelo aparelho institucional escolar”. Logo, no processo de análise das contradições do capitalismo no âmbito educacional, percebe-se que a proposta educacional continua nos moldes da escola manufatureira de reprodução dos valores hegemônicos e fragmentação do conhecimento.

⁴¹ Segundo Kuenzer (2007, p. 1158, 1159) “Entendida a acumulação flexível como regime que, confrontando-se com a rigidez do fordismo, se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, tendo em vista assegurar a acumulação, tornando-se necessárias novas formas de disciplinamento da força de trabalho, [...] Estas novas formas de disciplinamento vão contemplar o desenvolvimento de subjetividades que atendam às exigências da produção e da vida social, mas também se submetam aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização, a configurar o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho”.

Por fim, tem-se o tópico 10 que se intitula “Trabalho, lazer e tempo livre”, apresentando-se com o objetivo de refletir sobre a importância do lazer e do tempo livre para a vida do trabalhador. Com o intuito de suscitar reflexões sobre a importância do lazer e do tempo livre do trabalhador, as discussões são iniciadas nesse décimo tópico a partir de alguns ditos populares tais como: “Deus ajuda a quem cedo madruga”, “A preguiça é a mãe de todos os vícios”, “Cabeça vazia, oficina do diabo”.

Além disso, enfatiza-se nos parágrafos introdutórios do Guia de Estudo III, que para muitas pessoas em nossa sociedade o trabalho é uma “[...] obrigação, um valor moral passado de geração para geração” e, com isso, ser preguiçoso é um grave defeito em uma sociedade que tanto valoriza o trabalho (2012, p. 63). Assim, de acordo com o texto, os ditos populares supracitados fazem todo sentido, pois evidenciam a relevância do trabalho e a ideia de seu valor para nossas vidas. Em seguida, os estudantes são incentivados a emitirem suas opiniões sobre a importância do tempo livre, do descanso e do lazer para os trabalhadores, bem como os efeitos da sobrecarga do trabalho que causam o esgotamento físico e mental ao citar como exemplo a morte de um operário japonês por excesso de trabalho.

Doravante, são destacados os motivos pelos quais os trabalhadores são levados a cumprirem longas jornadas de trabalho, tais como a necessidade de aumentar a renda e garantir o sustento da família, o cumprimento de exigências da empresa, o medo de perder o emprego, a obtenção de reconhecimento, o desejo de elevar o poder de consumo e entre outros. Nesse tópico, são também trazidas as considerações acerca do estudo do sociólogo italiano Domenico de Massi que aponta a necessidade de reduzir, com o desenvolvimento da tecnologia, o número de horas trabalhadas. Isso implicaria em “maior produtividade dos trabalhadores” e, conseqüentemente, “diminuição do desemprego”. Nesses termos, é acrescentado no Guia de Estudo III:

Para esse autor, as pessoas não podem sentir culpa por trabalhar menos. Elas devem usar o tempo livre com atividades de lazer, cultura, diversão ou simplesmente descansando em casa. Isso poderá ajudá-las a se tornarem trabalhadores criativos, produtivos e felizes. Para tanto, é importante que os trabalhadores se desprendam do consumismo e valorizem as atividades de lazer mais acessíveis e econômicas, como encontrar e conversar com amigos, ouvir músicas, ler, praticar esporte, assistir a TV, ficar com a família visitar parques públicos etc. (2012, p. 65).

Face ao exposto, é oportuno lembrar que o disciplinamento da força de trabalho envolve, ainda, tornar o indivíduo mais produtivo em sua participação na vida da sociedade capitalista, submetendo-o as novas formas de trabalho e ao conformismo do desemprego estrutural. De acordo com Rummert (2007, p.42) “[...] para as camadas mais favorecidas da

sociedade, os jovens oriundos da classe trabalhadora são potenciais delinquentes, constituindo, portanto, grave ameaça à ordem social”. A partir dessa compreensão, ficam patentes as funções da educação sob a lógica do capital, sobretudo, na reprodução dos discursos hegemônicos que escamoteiam suas intenções em adestrar a força de trabalho para execução de atividades simples e abrandar os descontentamentos e lutas da classe trabalhadora.

Em linhas gerais, constata-se na análise dos dez tópicos ora apresentados, o modo aligeirado⁴² em que são tratados os conteúdos, principalmente quando limitadas as possibilidades em estabelecer o contraditório como elemento para se propor soluções em situações concretas. Com isso, nota-se que a reprodução das informações contidas nos manuais didáticos utilizados pelo Projovem Urbano é sumariamente apresentada e subjaz o grau de profundidade e criticidade exigido nas discussões dos assuntos propostos. Cumpre frisar, que essa forma simplificada e fragmentada de expor os conteúdos na contemporaneidade é análoga ao material comeniano, que nos moldes da escola manufatureira visava “economia de tempo e de fadiga” (COMENIUS, 2001 p. 316). Nos dizeres de Bilio:

No PJU, na maioria dos locais, os educadores tinham um sentimento de abandono em relação ao trabalho docente: muitos ficaram desestimulados para produzir outros materiais no processo pedagógico que não fosse além dos livros das UFs. Considerando a heterogeneidade sociocultural e as diferentes trajetórias pessoais da EJA, é impossível existir um conjunto de livros que dê conta das variações das idades, de interesses e conhecimentos presentes em uma mesma sala de aula. Apesar de os documentos de elaboração enfatizarem os livros das UFs como um entre outros possíveis materiais a serem utilizados no PJU, bem como apesar da produção de novos conhecimentos pelos alunos, a realidade mostrou--se [sic], mais uma vez, contraditória. A alta rotatividade dos professores e a pouca experiência com a EJA contribuíram para que o planejamento do trabalho a partir da realidade dos estudantes seguisse o mais indicado por esses livros. (2017, p.165).

Vê-se, aqui, a cristalização dos procedimentos pedagógicos quando o manual didático assume a centralidade do processo educativo. Nesse contexto, percebe-se que a proposta pedagógica do Projovem Urbano não superou o modelo manufatureiro de escola concebido por *Comenius*, mantendo suas principais características de simplificação e objetivação do trabalho didático. Embora não tenhamos nos debruçado sobre cada uma das atividades no Guia de Estudo, assim como nas orientações dispostas no Manual do Educador, foi possível

⁴² De acordo com o Manual do Educador Orientações Gerais: “[...] o educador de educação básica dá duas horas de aula semanais para cada turma, cabendo-lhe ainda acompanhar e avaliar o desempenho de todos os jovens do Núcleo, nesse aspecto” (2012, p. 81). Nesse sentido, ainda que traga temas relevantes em cada um dos dez tópicos apresentados nos manuais didáticos, qualquer discussão fica inviabilizada pelo formato do curso, já que cada unidade formativa deve ser cumprida em 12 semanas, abarcando os docentes de áreas de conhecimento distintas, podendo, ainda, remeter algumas atividades para a carga horária de estudo a distância.

constatar que alguns tópicos, selecionados a partir dos eixos estruturantes, trazem elementos pertinentes para reflexão, ainda que tergiversem questões de fundo. Contudo, percebe-se o papel do professor como mero coadjuvante nesse processo por reproduzir o roteiro pré-estabelecido no manual didático, sem transcender os limites impostos pela lógica capitalista. Segundo Souza:

A preocupação do mercado livreiro não é transmitir conhecimento, mas tornar sua mercadoria palatável a consumidores que julga menos exigentes. Dada, portanto, sua natureza mercadológica, o manual didático pensado por Comenius vai tomando novas formas, ao longo da modernidade, cada vez mais consoantes com as exigências do mercado e, por isso mesmo, necessariamente, vai expressando a feição da sociedade que o gerou. Assim o manual didático contemporâneo apresenta informações fragmentadas, conteúdo rarefeito e sua organização padece da total irracionalidade que rege a sociedade contemporânea. (2010, p. 129).

A despeito de possibilitar ao estudante adquirir o conhecimento culturalmente significativo, a partir da compreensão histórica e crítica dos valores da sociedade regida pelo capital, observa-se que a praticidade, objetividade e informações contidas nos manuais didáticos tergiversam a realidade concreta sem contradições, pois se encontram “engendrados no interior da sociedade burguesa” (SOUZA, 2010, p. 142). Logo, a percepção da contradição requer a superação do manual comeniano que expressa os interesses hegemônicos de conservação do capitalismo. A esse respeito, Alves considera:

Para tanto, deve ser disseminado um conhecimento qualitativamente distinto daquele contido no manual didático. Deve ser perseguida a difusão do conhecimento culturalmente significativo, por meio de recursos como livros e obras clássicas, vídeos, filmes, internet etc.; deve ser buscada, sistematicamente, uma nova forma de realizar o trabalho didático, ela própria fruto da encarnação do conteúdo assumido pelos novos recursos tecnológicos produzidos pelo homem. (2005a, p. 239).

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de ações que se contraponham aos interesses da classe hegemônica, pautadas em uma educação que valorize o acesso ao conhecimento historicamente elaborado e na perspectiva de uma educação emancipatória. Outrossim, faz-se imprescindível uma nova organização do trabalho didático que supere o modelo pragmático de ensino e que corresponda aos anseios e necessidades da juventude trabalhadora na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, indicou-se como se expressa a compreensão do trabalho nos manuais didáticos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano e a função que cumprem na relação educativa. Esse delineamento se fez a partir da apreensão da trajetória histórica da EJA no Brasil e suas decorrências para a organização do trabalho didático. Com base nas vertentes teóricas assumidas nesse estudo, foi possível descrever e analisar criticamente a proposta textual do Projovem Urbano e a sua materialização a partir dos manuais didáticos utilizados no Programa, com foco nos conteúdos de Ciências Humanas/ Eixo Estruturante Juventude e Trabalho.

Destarte, é concebível afirmar que as discussões e resultados obtidos na análise do nosso objeto de pesquisa não se esgotam nesse estudo, pois compreendemos que as questões levantadas ainda se ressentem de muito entendimento e explicações, constituindo-se, assim, em contribuições que suscitem em novas pesquisas. Assim, pela horizontalidade do contexto apresentado, fez-se necessário delimitar a investigação nos instrumentos de mediação do Programa e como estão traduzindo esse movimento universal do trabalho na contemporaneidade com as imposições do capital.

No desenvolvimento desse trabalho, foi possível apreender as vicissitudes nas políticas educacionais implementadas na modalidade Educação de Jovens e Adultos, marcadas pela transitoriedade e fragmentação de ações subjacentes aos interesses hegemônicos, que ratificam a situação de subalternidade e condicionamento da classe trabalhadora à execução do trabalho simples. Como se assinalou no primeiro capítulo, a sazonalidade dos movimentos governamentais destinado a EJA resultou na oferta de projetos educacionais imediatistas e de certificações aligeiradas, tal como se apresenta na proposta pedagógica do Projovem Urbano.

Como visto a educação de jovens e adultos sob a lógica de subordinação ao capital passa a ser utilizada como instrumento de regulação e manutenção da ordem social, propiciando aos desvalidos de escolarização uma pretensa forma de inclusão social. É certo que a educação, situada na materialidade de classes e sob as novas exigências de mercado, tem reproduzido os discursos neoliberais de empregabilidade e empreendedorismo que visam à instrumentalização flexível da força de trabalho sem estabelecer os elementos contraditórios do sistema capitalista, de arranjos ora excludente em razão do desemprego estrutural e, ora incluyente com vistas a garantir a manutenção e conservação do capital por incorporação da mais-valia.

O estudo empreendido na análise das produções acadêmicas, apresentadas no segundo capítulo dessa pesquisa, possibilitou-nos asseverar limites e incongruências acerca da operacionalização do Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano. Pela panorâmica apresentada nas abordagens teóricas e nas conclusões dos autores que se destinaram a pesquisa de campo, constatou-se que o Projovem Urbano não se apresenta como proposta inovadora, especialmente quando percebida a preservação da essência assistencialista e compensatória de ações governamentais descontinuadas, alteradas por diferentes *slogans*. Como salientou Gaspar:

Dessa forma, o projeto integrado tem apontado o caminho inverso da formação humana e do desenvolvimento integral do trabalhador na sua condição ontológica, pois, tem sido executado nos mesmos moldes de outras experiências de escolarização, constituindo-se, na expressão mais conservadora, de uma educação fragmentada que, no máximo, equaciona o problema da exclusão por meio de oportunidades de escolarização. (2019, p. 7).

Logo, fica patente o distanciamento entre o previsto na forma textual do Programa e o que é materializado em sua execução, sobretudo, quando mantidas as mesmas características educacionais de abreviação da escolarização e precariedade na oferta da qualificação profissional. Da análise, ficou evidente a refuncionalização da teoria do capital humano por meio da educação, especialmente quando reproduzido o conceito de competência como sinônimo de empregabilidade, bordejando as contradições intrínsecas ao capitalismo. Foi o que se tratou de salientar no terceiro capítulo, em que se discutiu o Projovem Urbano na perspectiva da organização do trabalho didático⁴³.

Considera-se que a proposta de escolarização integrada à qualificação profissional não modifica o cenário das disparidades sociais, assim como não garante ao jovem a inserção no mundo do trabalho. Caso o jovem trabalhador não consiga a inclusão desejada, isso se dará, exclusivamente, em virtude de suas próprias limitações e por não se adequar aos novos métodos flexíveis de produção. O esfacelamento da concepção crítica e emancipatória da classe trabalhadora são indiscutíveis quando observadas as implicações do capital a partir da análise dos elementos constitutivos da categoria organização do trabalho didático.

De modo geral, conclui-se que a relação educativa constituída a partir da materialidade da proposta textual do Projovem Urbano se mantém subordinada aos interesses da classe

⁴³ De acordo com Alves (2015, p. 35) a categoria organização do trabalho didático “implica, em resumo, uma organização técnica do trabalho, no caso de natureza manufatureira, envolve desde a relação educativa, os procedimentos do professor, o espaço físico da sala de aula e o aparato administrativo que zela pela manutenção da ordem que lhe é imanente. A organização do trabalho didático é um mecanismo no qual todos os elementos constitutivos, como engrenagens, se encontram em relação de interdependência e se reforçam mutuamente”.

dominante, assentando-se no arranjo escolar manufatureiro de simplificação do trabalho didático, principalmente quando atribui ao jovem estudante a capacidade de buscar conhecimento por si mesmo e de adquirir as competências que lhe possibilitem ser competitivo no mundo do trabalho. Não bastasse o caráter reducionista nos conteúdos didáticos e a celeridade na execução do currículo em dezoito meses, foi possível observar na análise das produções acadêmicas levantadas nessa pesquisa, problemas de inadequação de espaços físicos para o funcionamento do Projovem Urbano, que por sua vez, implicavam na execução das ações didáticas (GASPAR, 2014, p. 134).

No quarto capítulo, apreendeu-se sobre a constituição histórica do manual didático a fim de compreender os elementos que se perpetuam no contexto escolar presente e obter parâmetros para descrever e analisar os manuais didáticos do Projovem Urbano, com foco nos conteúdos de Ciências Humanas/Eixo Estruturante Juventude e Trabalho, tendo em perspectiva o papel que cumprem na relação educativa. Desta feita, foi possível concluir que o manual didático continua sendo a principal ferramenta de trabalho do professor, mantendo uma organização curricular anacrônica pelo aviltamento dos conteúdos e práticas aligeiradas de ensino.

Apesar das novas exigências no modo de produção flexível implicar rearranjos nas relações entre Estado, capital e trabalho, mantêm-se a mesma lógica do pensamento hegemônico que se utiliza da educação como instrumento de regulação social e no disciplinamento da força de trabalho para o trabalho simples, seguindo na contramão da via emancipatória que propicie a formação cultural do indivíduo. Dessa perspectiva, compreendeu-se que o manual didático utilizado no Projovem Urbano tem cumprido com a sua função de transmitir informações de forma fragmentada, imediatista e guiada pelo senso comum e não pelo conhecimento científico que propicie ao jovem estudante desvelar os movimentos decorrentes das contradições do capitalismo. Nas palavras de Alves:

[...] enquanto dominar a organização manufatureira do trabalho didático, permanecerá de pé essa função do manual, o instrumento de trabalho por excelência da escola moderna, o que transforma em retórica vazia a ideia de se produzir, pela educação escolar, um estudante pesquisador, com iniciativa, curioso e criativo intelectualmente, ou de se produzir, dentro da escola, uma *cultura específica* que fecunde, para além de seus muros, a cultura da sociedade. (2010, p. 57).

Como se observou, a estrutura do modelo educacional preconizado por *Comenius* no século XVII para alcançar o objetivo de universalização de ensino a partir da simplificação e objetivação do trabalho didático, sobretudo, com a utilização do manual didático assumindo

de modo incondicional a centralidade do processo formativo, ainda permanece na escola contemporânea. Logo, conclui-se que esse modelo comeniano de ensino, que atribui ao professor características extemporâneas de reprodução de conteúdos pré-concebidos não se coaduna com as necessidades sociais da juventude trabalhadora e os recursos tecnológicos contemporâneos. Sendo assim, urge a necessidade de estabelecer uma nova organização do trabalho didático comprometida com a necessidade de universalizar a cultura e, ainda, colocar-se na perspectiva de democratização do conhecimento culturalmente significativo (ALVES, 2005b, p. 76). No intuito de delinear possíveis caminhos para a construção de uma nova didática, acentua Alves:

Se o ensino, em nossos dias, é predominantemente comeniano, pelo uso exclusivo dessa tecnologia educacional denominada manual didático, há esforços no sentido de superá-lo e reinstaurar a utilização das obras dos grandes pensadores e artistas da humanidade no trabalho pedagógico. Há esforços, igualmente, de utilização das novas tecnologias no ensino, viabilizando o concurso da internet e de outros meios. As novas tecnologias e as obras clássicas, pela associação que guardam com os conteúdos didáticos, podem contribuir para instauração de uma nova relação educativa, mais condizente com as necessidades educacionais de nossa época. Acentua-se, sobretudo, que dessa apropriação das novas tecnologias e obras clássicas, pelo trabalho didático, dependeria a restauração do conhecimento culturalmente significativo dentro da escola. Todas as pesquisas evidenciam que o instrumento fundamental do trabalho do ensino, o manual didático, só realiza a vulgarização do conhecimento. Como na escola estatal o que existe é o domínio do manual didático sobre o trabalho pedagógico torna-se impossível o acesso da maioria ao conhecimento; como a inovação não consegue penetrar o trabalho didático, estaria reservado aos filhos dos trabalhadores, exclusivamente, o conhecimento vulgar. (ALVES apud LANCILLOTTI, 2008, p. 315).

A partir dessas considerações, considera-se imperioso avançar em ações que se contraponham ao esvaziamento de conteúdos socialmente significativo, que vulgarizam o conhecimento humano e tergiversam das discussões críticas acerca da realidade concreta da juventude trabalhadora e das contradições do capital. Para tanto, faz-se necessário a incorporação de outros recursos tecnológicos que propicie ao jovem estudante o acesso a fontes culturalmente significativas, como as obras clássicas. Compete ressaltar, ainda, que o estudo empreendido nos possibilitou, em última instância, lançar luzes sobre a EJA no Brasil, com foco na organização do trabalho didático apreendendo os desafios encontrados pela EJA frente ao contexto social presente. Isto posto, a Proposta de Intervenção que se pretende nesse estudo visa potencializar as ações de ensino e de aprendizagem do público que demanda a Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Raquel Gomes. **As contradições do Projovem Urbano enquanto instrumento de combate à pobreza integrado a ordem societária do capital**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ALMEIDA, Adriana; CORSO, Angela Maria. **A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPRESS, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 01 de abr. 2020.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A Produção da escola pública contemporânea**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.
- ALVES, Gilberto Luiz. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In: Silva Helena Andrade de Brito *et al.* (Org.). **A Organização do trabalho didático na história da educação**. - Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. – (Coleção memória da educação)
- ALVES, Gilberto Luiz; CENTENO, Carla Villamaina. Compêndios de história do Brasil no colégio Pedro II: Império e primeira metade do século XX. In: Gilberto Luiz Alves, (Org.) **Textos escolares no Brasil: clássicos e manuais didáticos**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015. – (Coleção memória da educação)
- AMORIN, Maria Gorete Rodrigues de. **Educação para o trabalho ou para a formação humana: a proposta educacional do capital para trabalhadores jovens materializada no Projovem**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do trabalho).
- ARCE, Alessandra. O MOBREAL e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 379-403, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a06v2876.pdf>. Acesso em: 22 de fev. 2020.
- BILIO, Rafael Lima. **O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Urbano (Projovem Urbano): a construção do precariado e a hegemonia da pequena política**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- BRASIL, Valéria Marcondes. **As políticas públicas para o jovem - o Projovem como política de inclusão - tendências e fragilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade de Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 de set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985**. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 de set. 2018.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/4094>. Acesso em: 20 de fev. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 29 de set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 29 de set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso em: 29 de set. 2018.

BRASIL. **Manual do Educador Orientações Gerais**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 18/2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de nov. de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb018_08.pdf. Acesso em: 29 de set. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 28 de set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 de set. 2018.

BRASIL. **Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano**. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. Brasília: 2008.

BRESSAN, Itamar José. **Representações de leitura no material didático - pedagógico do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente – SP, 2015.

BRITO, Silva Helena. O ensino de sociologia no colégio Pedro II e os compêndios produzidos por Carlos Miguel Delgado de Carvalho: 1931 – 1939. *In*: Gilberto Luiz Alves, (Org.) **Textos escolares no Brasil: clássicos e manuais didáticos**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015. – (Coleção memória da educação)

COMENIO, Iohannis Amos. **Didactica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo/SP: Moderna, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>. Acesso em: 23 de fev. 2020.

FERREIRA JUNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes** (UNICAMP), v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876>. Acesso em: 28 de set. 2018.

GASPAR, Leandro da Silva. **Teoria do capital humano e a formação para o trabalho simples no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

GASPAR, Leandro da Silva. PROJOVEM URBANO: jovens e adultos como sujeitos históricos de um projeto societário excludente. **Trabalho Necessário**, v. 15, p. 142-165, 2017.

GASPAR, Leandro da Silva. Projovem Urbano: A precarização mascarada sob o signo da formação inicial para o trabalho simples. **Trabalho Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, e0018618, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v17n1/0102-6909-tes-17-1-e0018618.pdf>. Acesso em: 14 de dez. de 2019.

GUIMARÃES, Iara Vieira; GUIMARÃES, Selva. Ciências Humanas. *In*: Maria Umbelina Caiafa Salgado, Ana Lúcia Amaral (Org.). **Guia de Estudo Integrado: Unidade Formativa III**. 2. ed. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012. (Coleção Projovem Urbano)

GUIMARÃES, Iara Vieira; GUIMARÃES, Selva. Ciências Humanas. *In*: Maria Umbelina Caiafa Salgado, Ana Lúcia Amaral (Org.). **Manual do Educador: Unidade Formativa III**. 2. ed. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012. (Coleção Projovem Urbano)

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *In*: Fávero, O. (Org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Unesco, MEC, Anped, 2007, p. 83-126.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excluyente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/KUENZER.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A construção histórica do processo de trabalho docente**. 2008. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**. V. I. São Paulo: Difel. 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

OLIVEIRA, Maria Ângela Alves de. **A materialização da integração entre a qualificação profissional e a formação geral no âmbito do Projovem em Recife – PE**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

PAIVA, Pereira Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PIRES, Marcia Gardênia Lustosa. **A educação dos trabalhadores na sociabilidade do capital**: estudo a partir do Projovem Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2007.

PIRES, Marcia Gardênia Lustosa. **Novos marcos de dualismo educacional na sociedade contemporânea**: o caso do Projovem Urbano Fortaleza. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FACED- UFC, Fortaleza, 2011.

RANGEL, Elba Alonso. **Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil**: problema estrutural para o desenvolvimento Nacional. Trabalho de conclusão de Curso (Monografia apresentada ao Departamento de Estudos da Escola Superior de Guerra como requisito à obtenção do diploma do Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia) - ESG, Rio de Janeiro, 2011.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**, v. 2, p. 35-50. 2007.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação e as teses da inclusão social. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 58, mar. 2006. Disponível em: <http://sga.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/a-educacao-teses-inclusao-social.pdf> . Acesso em: 21 de jul. de 2019.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade—considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, v. 29, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria; GASPAR, Leandro da Silva. Projovem Urbano: proposta ambiciosa e pequena política no vácuo de um Sistema Nacional de Educação. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. II, n. 03, p. 397-424, jul./dez. 2017.

SANTOS, Simone Natividade. **O desvelamento do discurso da inclusão no programa governamental Projovem Urbano**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

SAUNER, Nelita Ferraz de Mello. **Alfabetização de adultos: A interpretação de textos acompanhados de imagem**. Curitiba: Juruá, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf . Acesso em: 29 de set. 2018.

SILVA, Analise de Jesus *et al.* Educadores de jovens e adultos trabalhadores que estudam: aprendendo a ensinar. *In*: Analise da Silva (Org.). **Diálogos com as juventudes presentes na EJA**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SILVA, Wilaine Pereira da. **A materialização da Política Nacional de Juventude através do Projovem**: uma análise do processo de construção e sua particularidade de município do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho. Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação. *In*: Silva Helena Andrade de Brito *et al.* (Org.). **A Organização do trabalho didático na história da educação**. - Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. – (Coleção memória da educação)

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMAZIN, Jessica. **PROJOVEM URBANO**: Conceitos de juventude, participação e cidadania e suas contradições. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-

Graduação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2017.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n.37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VIEIRA, Maria Clarisse. As CONFINTEAS e as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o lugar da sustentabilidade. *In: Revista da Alfabetização Solidária*. v. 7, n. 7, 2007. São Paulo: Marco, 2008, p. 9-26.

APÊNDICE A – Proposta de Intervenção

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), propõe ao final do estudo empreendido nessa pesquisa uma proposta de intervenção a fim de corroborar de forma prática com a ampliação dos diálogos no âmbito educacional, sobretudo, na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da necessidade e realidade concreta da juventude trabalhadora.

Como visto, é indubitável a necessidade de capacitar os profissionais docentes que atuam na EJA, principalmente quando observado que as licenciaturas e outras habilitações têm deixado de considerar em seus cursos, a realidade presente nessa modalidade de ensino (BRASIL, 2000, p. 58). Logo, reclama-se por profissionais que considerem as necessidades educacionais concretas do público que demanda essa modalidade de ensino, suas relações sociais mais amplas e a realidade de seu cotidiano, com o intuito de contribuir significativamente com o processo formativo dos estudantes.

Dessa perspectiva, é possível engendrar uma proposta de intervenção que evidencie a formação do estudante da EJA como central no modelo educacional pretendido e, ainda, a relevância do papel do professor na organização e sistematização dos estudos, a partir do uso de fontes, que valorizem o conhecimento historicamente acumulado na perspectiva crítico e emancipatória.

OBJETIVO

Implantação de um programa de formação continuada específica aos professores que atuam na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), tendo em perspectiva a organização do trabalho didático com vistas à superação do conhecimento simplificado do manual didático, a partir do recurso a outras fontes, de conhecimento socialmente válido, como: textos literários, documentos, documentários/filmes e notadamente os textos clássicos e contemporâneos que abarcam a problemática do trabalho, evidenciando sua importância para a formação de jovens e adultos

trabalhadores.

METODOLOGIA

A formação continuada que se pretende nessa proposta de intervenção, destinar-se-á aos professores da EJA que atuam nas escolas da REE/MS, independentemente da área de formação. No que tange ao desenvolvimento da proposta, deverá ser realizada na forma híbrida, propiciando a exequibilidade de encontros presenciais em calendário escolar, sobretudo, nos momentos destinados a capacitação dos profissionais da educação básica na rede pública estadual, tais como jornada pedagógica, formação continuada e períodos de estudo, assim como, na organização de um roteiro para o acompanhamento das atividades realizadas a distância. Para tanto, faz-se necessária a liberação do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA *Moodle* pelo setor de competência da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Desse modo, propõe-se para os encontros presenciais a carga horária de 36 horas distribuídas no decorrer do ano letivo e, para os momentos destinados a formação a distância, uma carga horária de 44 horas. A certificação dar-se-á pelo Órgão Central com um total de 80 horas de formação, somadas as cargas horárias dos encontros presenciais e não-presenciais, utilizando-se de critérios próprios de avaliação e emissão dos certificados. Compete frisar, que além da plataforma virtual a SED/MS precisará designar uma equipe pedagógica especializada para acompanhar a execução da proposta, no período que compreende o ano escolar de 2021.

Quadro 11 – Organização da Proposta de Intervenção

	Metodologia/ Carga horária	Tema	Objetivos específicos
MÓDULO I	Presencial 12 horas	Apresentação dos resultados do trabalho de pesquisa. Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da categoria organização do trabalho didático.	Contribuir com os debates acerca da EJA a partir dos resultados alcançados na pesquisa. Elucidar a constituição histórica da escola pública contemporânea com a prevalência da organização comeniana e o domínio do manual didático em todas as esferas e modalidades de ensino, o que inclui a EJA, evidenciando suas decorrências. .
	Não-presencial 8 horas	A Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância: Análise da Transformação do trabalho docente.	Debater as mudanças em curso no campo educacional, particularmente o uso das novas tecnologias e seus impactos sobre o trabalho docente. Introduzir a discussão sobre a necessidade de uma educação mais enriquecida com o uso dos novos

			recursos, que possa assegurar o papel significativo do professor no processo de formação do estudante no sentido de superar a tendência ao aligeiramento e fragmentação do conhecimento.
MÓDULO II	Presencial 8 horas	Algumas considerações sobre as perspectivas e desafios do trabalho no mundo contemporâneo e do trabalho docente na EJA.	Debater acerca de ações educacionais que valorizem o acesso ao conhecimento socialmente acumulado na perspectiva crítica e emancipatória.
	Não-presencial 12 horas	Características do estudante ingresso na EJA.	Considerar o perfil e necessidades educacionais específicas do público que demanda a EJA em Mato Grosso do Sul.
MÓDULO III	Presencial 8 horas	A relação entre o trabalho e a educação.	Contextualizar as mudanças sofridas na relação do trabalho e nos meios de produção, no contexto da sociedade regida pelo capital Debater acerca dos desafios que se apresentam na inserção do estudante da EJA no mundo do trabalho, a partir das novas exigências postas pelo modo de produção.
	Não-presencial 12 horas	Síntese dos atuais projetos e programas, destinados ao público da EJA, implementados no estado de Mato Grosso do Sul.	Propiciar uma visão panorâmica dos atuais projetos e programas da EJA operacionalizados nas escolas estaduais a fim de discutir limites e possibilidades no processo formativo dos estudantes da EJA.
MÓDULO IV	Presencial 8 horas	A origem histórica do manual didático: alternativas de superação	Delinear caminhos possíveis para construção de uma nova didática, a partir do uso de novas fontes de conhecimento, alternativas ao manual didático. Apresentar algumas das vertentes teóricas assumidas na pesquisa para endossar as discussões.
	Não-presencial 12 horas	O distanciamento entre o desejável e o factível: Proposta de Intervenção	Elaborar de forma coletiva uma proposta de intervenção a ser desenvolvida na escola, com ações pedagógicas significativas

Fonte: Quadro organizado pelo autor.

Acerca dos procedimentos teórico-metodológicos, compete destacar que serão apresentadas algumas das fontes teóricas assumidas na revisão de literatura da nossa pesquisa, bem como extratos de textos clássicos e contemporâneos sobre o trabalho e as relações entre trabalho/educação, documentários que abordam os dilemas do trabalho na sociedade presente para endossar as discussões e propor reflexões acerca dos temas apresentados em cada módulo. Contudo, o último módulo será destinado à elaboração de uma proposta de intervenção a ser construída, coletivamente, pela equipe de professores, em cada uma das escolas estaduais que ofertarão a modalidade de ensino EJA no ano de 2021, sobretudo,

considerando aspectos relacionados ao contexto social e a realidade de sua comunidade escolar. Os resultados advindos das propostas de intervenção serão compilados e apresentados na forma de portfólio aos gestores públicos estaduais objetivando a implementação de políticas públicas que atendam as necessidades e aos interesses dos estudantes trabalhadores.

JUSTIFICATIVA

De acordo com Alves (2005a, p. 236) uma “nova didática implica, também uma nova forma de encarar o processo de formação dos educadores”. Assim sendo, a Proposta de Intervenção concebida nessa pesquisa se justifica pela imprescindibilidade de superação de um modelo anacrônico de ensino, preconizado no século XVII, que atribui ao profissional docente características extemporâneas no seu saber e fazer pedagógico e não condiz com as necessidades educacionais da sociedade contemporânea. Cabe, então, fomentar a implementação de um programa de formação continuada aos professores das escolas estaduais que atuam na EJA, com intento de levá-los a compreender e a refletir acerca da natureza histórica do trabalho didático, não permitindo que o mesmo seja naturalizado em nossa época. Logo, sem compreenderem o trabalho didático pela ótica histórica “[...] esses educadores vêm comportando-se segundo uma rotina que os leva a repetir as mesmas práticas seculares, petrificadas pela força do hábito em rituais religiosamente cumpridos” (2005a, p. 248).

Diante disso, percebe-se a amplitude dos desafios que se apresentam na Educação de Jovens e Adultos, principalmente quando observado que os professores que lecionam, também, no ensino regular comum, tendem a repetir os mesmos procedimentos pedagógicos na modalidade de ensino EJA, desconsiderando as características educacionais específicas do estudante jovem, adulto e idoso. Compreende-se que o público que demanda essa modalidade de ensino busca mais que conhecimentos prontos para serem reproduzidos, querem se sentir sujeitos ativos e participativos na sociedade em que estão inseridos. Destarte, faz-se imprescindível que a escola assuma a função de transmissora de conhecimento científico e não apenas de informações, que instrumentalize os estudantes para de posicionarem na sociedade com uma compreensão mais clara de sua posição histórica, possibilidades e necessidades concretas.

De acordo com Alves (2005a, p. 197) quando a escola é comparada às tecnologias digitais de informação e comunicação disponíveis na atualidade para além de seus muros, “é recurso precário”, ainda quando percebida “[...] que a comunicação dentro da sala de aula está sujeita ao elemento perturbador representado pela ação contestatória do estudante”, ou seja,

outros mecanismos se tornaram mais interessantes e eficientes que a escola e seus instrumentos/conteúdos. No que concerne ao manual didático, Alves (2005a, p. 258) complementa que “[...] esse arado do trabalho didático precisa, pura e simplesmente, ser suprimido”. Na intenção de propor novos recursos didáticos que supere a função reducionista do professor como reproduzidor de informações, assevera Lancillotti:

Na medida em que professores e alunos têm acesso a um amplo leque de fontes, desde os imprescindíveis textos clássicos, imagens, arquivos fílmicos, registros orais, fontes as mais variadas que extrapolam os limites espaciais e temporais, é possível coligir para a tarefa educativa elementos riquíssimos, que ultrapassam largamente os restritos limites impostos pelos instrumentos educativos que prevalecem na educação presencial convencional, particularmente os manuais didáticos, marcados pelo conhecimento vulgar. A possibilidade de acesso a um acervo de conhecimento muito mais vasto impõe a tarefa educativa, sob o risco de o aluno perde-se em leitura descontinuadas, fragmentadas e assistemáticas. Ao professor caberia, a partir de sua visão organizada e sintética de um campo de conhecimento, propor roteiro de estudos articulados, com intencionalidade, e remeter o aluno para as fontes culturalmente significativas. Em momentos posteriores, cumpriria elucidar as dúvidas dos alunos e conduzir atividades coletivas e individuais de análise e sistematização dos estudos, e, além disso, proceder à avaliação dos discentes. Caberia ao aluno a análise dessas e de outras fontes, que ele próprio considerasse significativas, com vistas ao levantamento de questões para estudo e debate. A atividade orientada e disciplinada do aluno, com elaborações pertinentes, precederia os momentos coletivos ou individuais de sistematização dos conteúdos em estudo, sob coordenação do professor. (2008, p. 301, 302).

De modo geral, conclui-se que as necessidades que emergem da sociedade contemporânea são diversas aos tempos de *Comenius*, no século XVII, sobretudo, quando considerado que a condições materiais da contemporaneidade, oferecem muitos recursos que vão além do que estava disponível nos albores do capitalismo. Assim, percebe-se a urgência por uma nova didática que atenda as novas necessidades sociais, utilizando-se de outros recursos, tais como obras clássicas e das tecnologias digitais de informação e comunicação, desde que assegurado o papel significativo do professor no processo de formação do estudante na difusão do conhecimento culturalmente significativo e da função da escola como instituição especializada.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

ANO 2021												
AÇÕES/ETAPAS	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Módulo I		X										
Módulo II				X								
Módulo III							X					
Módulo IV									X			

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. **A Produção da escola pública contemporânea**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.
- ALVES, Gilberto Luiz. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. *In*: Silva Helena Andrade de Brito *et al.* (Org.). **A Organização do trabalho didático na história da educação**. - Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. – (Coleção memória da educação)
- ALVES, Gilberto Luiz; CENTENO, Carla Villamaina. Compêndios de história do Brasil no colégio Pedro II: Império e primeira metade do século XX. *In*: Gilberto Luiz Alves, (Org.) **Textos escolares no Brasil: clássicos e manuais didáticos**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015. – (Coleção memória da educação)
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do trabalho).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 28 de set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 de set. 2018.
- BRITO, Silva Helena. O ensino de sociologia no colégio Pedro II e os compêndios produzidos por Carlos Miguel Delgado de Carvalho: 1931 – 1939. *In*: Gilberto Luiz Alves, (Org.) **Textos escolares no Brasil: clássicos e manuais didáticos**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015. – (Coleção memória da educação)
- CORDOVAL, Jean Carlos Almeida. **Projovem Urbano: Instrumentos didáticos em análise (2008-2018)**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2020.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *In*: Fávero, O. (Org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Unesco, MEC, Anped, 2007, p. 83-126.
- KUENZER, Acácia, Zeneida. A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A construção histórica do processo de trabalho docente**. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2008.

PAIVA, Pereira Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade—considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, v. 29, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf . Acesso em: 29 de set. 2018.

SILVA, Analise de Jesus *et al.* Educadores de jovens e adultos trabalhadores que estudam: aprendendo a ensinar. *In*: Analise da Silva (Org.). **Diálogos com as juventudes presentes na EJA**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho. Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação. *In*: Silva Helena Andrade de Brito *et al.* (Org.). **A Organização do trabalho didático na história da educação**. - Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. – (Coleção memória da educação)

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n.37, p. 71-82, jan./jun. 2012.