



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

MARINA RIBEIRO OLIVEIRA

AS MEDIAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO ESCOLAR E O
MUNDO DO TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS
EGRESSOS: Limites e possibilidades do PROEJA para a inserção
profissional

Rio de Janeiro

2024

MARINA RIBEIRO OLIVEIRA

**AS MEDIAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO ESCOLAR E O MUNDO DO TRABALHO
NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS: Limites e possibilidades do PROEJA para a
inserção profissional**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Rogério Cunha de Castro

Rio de Janeiro

2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

O48 Oliveira, Marina Ribeiro

As mediações entre a formação escolar e o mundo do trabalho na perspectiva dos egressos : limites e possibilidades do PROEJA para a inserção profissional / Marina Ribeiro Oliveira. - Rio de Janeiro, 2024.

179 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogério Cunha de Castro.

1. Educação de jovens e adultos (EJA). 2. Educação profissional. 3. Educação tecnológica. 4. Ensino técnico. 5. PROEJA. 6. Mercado de trabalho. 7. Transição escola-trabalho. I. Castro, Rogério Cunha de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 374.013

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.



COLÉGIO PEDRO II

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



MARINA RIBEIRO OLIVEIRA

**AS MEDIAÇÕES ENTRE
A FORMAÇÃO ESCOLAR E O MUNDO DO TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS
EGRESSOS: Limites e possibilidades do PROEJA para a inserção profissional**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 17 de abril de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério Cunha de Castro
Colégio Pedro II
Orientador

Prof. Dr. Leonardo Leônidas de Brito
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Aline Cristina de Lima Dantas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2024



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



MARINA RIBEIRO OLIVEIRA

PERFIL DO EGRESSO DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO (PROEJA) –
COLÉGIO PEDRO II: proposta de inserção de conteúdo no site do Colégio Pedro II

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 17 de abril de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério Cunha de Castro
Colégio Pedro II
Orientador

Prof. Dr. Leonardo Leônidas de Brito
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Aline Cristina de Lima Dantas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2024

AGRADECIMENTOS

Como seres sociais e comunitários, não construímos nada de forma solitária. A conclusão desta dissertação só foi possível a partir da contribuição de muitas pessoas que, de forma direta e indireta, colaboraram para o resultado deste trabalho.

Ao meu companheiro, Danilo, agradeço por ter sido colo e escuta atenta para todos os obstáculos enfrentados ao longo dessa trajetória, sempre trazendo serenidade e razão para os meus momentos de insegurança e de angústia. Aos meus pais, Lourdes e Celso, e ao meu irmão, João Pedro, por me estimularem a seguir estudando. Vocês sempre foram meus principais incentivadores e apoiadores neste caminho. Agradeço, também, aos meus avós Nair, Renê, Ivo e Olavo (*in memoriam*), por serem parte primordial na minha formação. Mesmo sem terem tido a oportunidade de estudar, valorizaram e incentivaram a minha formação escolar.

Aos meus colegas da turma de 2022: como foi bom encontrar pessoas como vocês ao longo do meu caminho! Nunca vou esquecer das trocas nas aulas presenciais, dos lanches coletivos e das palavras de incentivo. Gostaria de deixar um agradecimento especial às minhas grandes amigas, Andréa e Conceição, que foram peças fundamentais para a conclusão desse trabalho: desde as palavras de incentivo, do acolhimento, até os momentos de ajuda prática!

Às minhas diretoras, Luciene e Tatiana, que autorizaram meu processo de afastamento para estudos nos últimos meses do meu mestrado. Estendo este agradecimento, também, aos meus colegas de setor: Elaine, Karina e Ridel, que assumiram o meu trabalho ao longo desses meses de ausência. Aos meus grandes amigos e ex-colegas de trabalho na PROPGPEC/CPII: Ana Beatriz, Milton e Nathália, que me incentivaram a prosseguir no mestrado! Gostaria de agradecer especialmente à Bia, que me auxiliou no desenvolvimento do *design* do meu produto educacional!

Agradeço, também, aos colegas dos *campi* Tijuca II e Centro, que me receberam e contribuíram com a prestação de informações sobre o PROEJA, especialmente às coordenações que participaram desta pesquisa. Aos queridos egressos do curso Técnico em Administração, que, de forma muito generosa, responderam ao meu questionário: vocês foram, sem dúvida, as peças mais importantes deste processo. Sou extremamente grata por vocês permitirem que esta pesquisa tenha acontecido!

Aos professores Leonardo Leônidas de Brito e Aline Cristina de Lima Dantas, por terem, gentilmente, aceitado compor esta banca e trazer contribuições para o desenvolvimento do meu trabalho! FoE por último, mas não menos importante, agradeço ao meu orientador,

Rogério, que, mais do que prestar orientações práticas ao desenvolvimento deste trabalho, mostrou-se uma pessoa extremamente sensível e humana aos obstáculos que enfrentamos no processo de pesquisa!

RESUMO

OLIVEIRA, Marina Ribeiro. **As mediações entre a formação escolar e o mundo do trabalho na perspectiva dos egressos**: limites e possibilidades do Proeja para a inserção profissional. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

O presente trabalho de dissertação tem, por objetivo, compreender as mediações entre formação escolar e mundo do trabalho na perspectiva dos egressos do curso Técnico em Administração – PROEJA, Colégio Pedro II. Nossa principal reflexão é centrada nas expectativas de inclusão laboral após a conclusão do curso técnico, bem como no legado do processo formativo para a vida dos estudantes. Nosso trabalho consistiu em uma pesquisa qualitativa, que utilizou o método de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). A coleta de dados foi realizada a partir da aplicação de um questionário semiaberto, direcionado aos egressos do curso Técnico em Administração (PROEJA), formados entre os anos letivos de 2018-2022 nos *campi* Tijuca II e Centro, bem como pela realização de uma entrevista semiestruturada com docentes ocupantes de cargo de coordenação que atuam no PROEJA em ambos os *campi*. Como produto educacional, realizei uma proposta de inserção de conteúdo no *site* do Colégio Pedro II, em que constem dados sobre os aspectos socioeconômicos, profissionais e educacionais dos egressos do curso Técnico em Administração (PROEJA). Além destes dados, divulgamos informações relativas ao perfil profissional de conclusão e ao campo de atuação profissional dos egressos. Este conjunto de elementos se propõe a compor a construção de um perfil do egresso do curso Técnico em Administração do PROEJA. O objetivo deste produto é o de trazer contribuições tanto para o trabalho que o Colégio Pedro II já desenvolve no âmbito do acompanhamento de egressos, como para outras instituições de ensino que desejam aperfeiçoar ou desenvolver projetos de acompanhamento de seus egressos.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; educação profissional e tecnológica; inserção profissional; PROEJA; mundo do trabalho.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Marina Ribeiro. **Mediations between school education and the world of work from the perspective of graduates: Proeja's limits and possibilities for professional integration** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

The objective of this dissertation work is to understand the mediations between educational training and the world of work from the perspective of graduates of the Administration Technician course – PROEJA, Colégio Pedro II. Our main reflection is centered on the expectations of labor inclusion after completing the technical course, as well as the legacy of the training process in the lives of students. Our work consisted of qualitative research, which used the Content Analysis method (Bardin, 1977). Data collection was carried out through the application of a semi-open questionnaire, aimed at graduates of the Technical Administration course (PROEJA), graduated between the academic years 2018-2022 on the Tijuca II and Centro campuses, as well as by conducting an interview semi-structured with professors holding coordination positions who work at PROEJA on both campuses. As an educational product, I made a proposal to insert content on the Colégio Pedro II website, which contains data on the socioeconomic, professional and educational aspects of graduates of the Technical Administration course (PROEJA). In addition to this data, we disclose information regarding the graduates' professional profile and field of professional activity. This set of elements is intended to compose the construction of a profile of the graduate of the PROEJA Technical Administration course. The objective of this product is to bring contributions both to the work that Colégio Pedro II already carries out in the area of monitoring graduates, and to other educational institutions that wish to improve or develop projects to monitor their graduates.

Keywords: youth and adult education; professional and technological education; professional integration; PROEJA; world of work.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos egressos	109
Gráfico 2 - Divisão dos egressos por gênero	110
Gráfico 3 - Configuração racial dos egressos	112
Gráfico 4 - Renda familiar dos egressos	113
Gráfico 5 - Tempo em que os egressos não exerceram atividade profissional remunerada..	114
Gráfico 6 - Você já exercia alguma atividade profissional remunerada enquanto estava frequentando o curso?.....	115
Gráfico 7 - Situação trabalhista dos egressos	116
Gráfico 8 - Tipo de vínculo trabalhista dos Egressos	117
Gráfico 9 - Profissões dos egressos de acordo com a CBO.....	119
Gráfico 10 - Relação da profissão com a formação escolar na perspectiva dos egressos	120
Gráfico 11 - Mudança na vida profissional após o término do curso	122
Gráfico 12 - Grau de Instrução dos egressos	126
Gráfico 13 - Está estudando atualmente?	126
Gráfico 14 - Tipos de expectativa dos egressos	138
Gráfico 15 - Tinha/tem expectativa de abrir seu próprio negócio?	139
Gráfico 16 - Atendimento das expectativas após o término do curso.....	144
Gráfico 17 - O curso trouxe impactos imateriais para a vida do egresso?.....	145

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aba no site da instituição com informações sobre os <i>campi</i>	90
Figura 2 - Fachada do campus Tijuca II.....	99
Figura 3 - Fachada do campus Centro.....	100
Figura 4 - Página do Cadastramento de Egressos	149
Figura 5 - Resultado da pesquisa de cadastramento de egressos.....	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos de Graduação e de Pós-graduação do colégio Pedro II	65
Quadro 2 - Cursos técnicos oferecidos pelo Colégio Pedro II	66
Quadro 3 - Exemplo de planilha confeccionada para análise dos dados	97
Quadro 4 - Estrutura de ensino no campus Tijuca II	101
Quadro 5 - Estrutura de ensino no campus Centro	102
Quadro 6 - Expectativas dos egressos com o término do curso	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Índices de matrícula, evasão e conclusão - Técnico em Administração Proeja, Tijuca II (2014-2022)	105
Tabela 2 - Índices de matrícula, evasão e conclusão - Técnico em Administração Proeja, Centro (2014-2022)	105
Tabela 3 - Questionários enviados X Questionários respondidos (campus Tijuca II e Centro)	108
Tabela 4 - Distribuição de jovens por gênero	110
Tabela 5 - Relação das ocupações profissionais dos egressos.....	118
Tabela 6 - Papel do empreendedorismo na vida profissional dos egressos	135

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CCAIE	Comissão de Cadastramento e Acompanhamento de Egressos
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CODIR	Conselho de Dirigentes
CPII	Colégio Pedro II
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEI	Microempreendedor Individual
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PANFLOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PIB	Produto Interno Bruto
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPA	Plano Plurianual
PPC	Plano Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRODI	Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SESOP	Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica
SOEP	Setor de Orientação Educacional e Pedagógica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	O NEOLIBERALISMO E SUAS REPERCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO.....	23
2.1	Emergência das políticas neoliberais e suas consequências sobre o mundo do trabalho.....	27
2.2	As repercussões das políticas neoliberais sobre o papel social da escola: desarticulação da promessa integradora e a Teoria do Capital Humano.....	30
2.3	Precarização do trabalho e inserção profissional no contexto neoliberal brasileiro.....	36
3	HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EPT E EM EJA – O PROEJA NO COLÉGIO PEDRO II.....	44
3.1	A implementação do PROEJA como política pública e suas implicações políticas e pedagógicas.....	60
3.2	O Colégio Pedro II e sua relação com o PROEJA.....	63
4	REFERENCIAL TEÓRICO PARA PENSARMOS A EJA E A EPT NO BRASIL	73
4.1	Bases teóricas do PROEJA: os princípios da pedagogia libertária e as ambivalências do Documento-Base (2007a).....	79
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	87
5.1	Procedimentos de pesquisa.....	88
5.2	Processo de coleta de dados.....	92
5.3	Método de análise de dados.....	95
5.4	Caracterização do lócus – o curso Técnico em Administração nos <i>campi</i> Tijuca II e Centro.....	98
5.4.1	Relação do PROEJA com os <i>campi</i> Tijuca II e Centro.....	104
6	RESULTADOS DA PESQUISA.....	108
6.1	Perfil socioeconômico do egresso do curso Técnico em Administração – Centro e Tijuca II.....	108
6.2	A realidade profissional dos egressos após o término do curso.....	115
6.3	Papel da formação continuada e do empreendedorismo como estratégias dos egressos para inserção profissional	125
6.4	Expectativas dos egressos ao término do curso – sentidos elaborados pelos	

egressos sobre o mundo do trabalho.....	136
6.5 Legado do processo formativo – os impactos imateriais da formação escolar na vida dos egressos.....	144
7 PRODUTO EDUCACIONAL.....	148
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	159
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	170
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO AOS EGRESSOS (2018-2022) – CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO PROEJA, <i>CAMPI</i> TIJUCA II E CENTRO	172
APÊNDICE C - ENTREVISTA COM OS DOCENTES QUE OCUPAM FUNÇÃO DE COORDENAÇÃO E ATUAM NO PROEJA.....	176
APÊNDICE D - PROJETO DE CONFECÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	177

1 INTRODUÇÃO

O final do século XX assiste a um crescente processo de globalização do capital, impulsionado pela necessidade constante de expansão dos mercados. De acordo com Frigotto (2012, p. 64), a burguesia, impelida por esta necessidade de expansão para a própria manutenção do seu poder, impulsiona a distribuição das mercadorias para diferentes locais do mundo. Nesse sentido, o capital consegue romper os controles à sua própria exploração, a partir da instalação das empresas multinacionais e transnacionais por todo o mundo, bem como pela expansão do capital financeiro.

Ainda segundo Frigotto (2012, p. 65), o processo de globalização, intensificado a partir do final do século passado, assumiu uma especificidade, qual seja: a destruição das políticas sociais do Estado de bem-estar social, o aumento da desigualdade entre as nações, a ampliação do desemprego e das formas de precarização do trabalho. O autor destaca que se observou, portanto, a instalação de empresas transnacionais em países com mão de obra barata e abundância de matéria-prima, com o intuito de intensificar a exploração de outras nações. O processo de globalização tem, como consequência, a concentração de riquezas nas mãos de pequenos grupos, o aumento da pobreza, principalmente dos países periféricos, e o desemprego estrutural e/ou trabalho precarizado.

Sobre este último aspecto, Frigotto (2012, p. 65) destaca que os setores produtivos utilizam a estratégia de incorporação de novas tecnologias e formas de organização da produção – que intensificam a exploração da força de trabalho – com o intuito de exigir a presença de cada vez menos trabalhadores. Além disso, a redução do contingente de trabalho – e consequente aumento do desemprego – tem o efeito de ameaçar constantemente os trabalhadores que estão ocupados. O desemprego e a precarização das relações trabalhistas, portanto, transformou-se em um dos principais problemas sociais a partir da década de 1980.

Todas estas transformações de ordem socioeconômica repercutiram, também, nos países de capitalismo periférico¹, ensejando análises no campo acadêmico da educação. Especificamente no caso brasileiro, é primordial destacar a importância das Pós-Graduações

¹ O conceito de capitalismo periférico é explicitado por Gouveia (2018, p. 81), nota de rodapé nº 46: “O capitalismo não se desenvolve de forma homogênea, principalmente por conta das particularidades históricas de cada lugar. Mas para os países que ocupam lugar central neste sistema, o desenvolvimento acontece à custa do outro da periferia, num ciclo dinâmico que mantém na condição de dependência aquelas regiões que não concentram tecnologia para produzir bens de alto valor agregado e, por isso, não tem chances de competir com as nações que estão no centro. Como consequência, permanece na condição de dependência na periferia do mundo. Vale ressaltar, que esta é uma condição estrutural para o funcionamento do capitalismo e não um desajuste do mesmo.”

em Educação na reorganização política dos educadores, representando mudanças na orientação teórica da produção acadêmica (Handfas, 2007, p. 380). Contudo, a formação deste pensamento crítico no campo educacional não é fruto, apenas, da conjuntura macroeconômica de aumento do desemprego estrutural e de precarização das relações de trabalho, mas de diversos outros elementos da realidade política brasileira que contribuíram para este processo. Sendo assim, uma série de eventos marcaram a organização do campo educacional no Brasil, como o contexto de luta dos movimentos sociais pela redemocratização e o debate, na sociedade civil, pela construção da nova Constituição, pela defesa da escola pública e pela formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases:

As condições para a formação de um pensamento crítico no campo educacional não se constituem em um fenômeno isolado, devendo ser compreendidas à luz do contexto social e político de um dado período e do próprio acúmulo do pensamento marxista no Brasil. Nesse sentido, é importante identificar as formas particulares de intervenção de alguns elementos desse contexto que determinaram uma dinâmica própria de formação do pensamento educacional crítico (Handfas, 2007, p. 382).

Neste contexto de efervescência no campo da educação, um grupo de pesquisadores formaram um núcleo em torno do qual se concentraram as discussões concernentes à relação entre trabalho e educação, buscando sistematizar de forma crítica suas principais concepções teóricas (Handfas, 2007, p. 376). Surgia, portanto, um campo de estudos denominado Trabalho-Educação, o qual vem desenvolvendo e intensificando suas produções ao longo das últimas décadas:

A delimitação do objeto implicou em uma opção teórico-metodológica bem definida, inscrevendo-se a produção do GT no campo do materialismo histórico, que toma a dialética como lógica e teoria do conhecimento. Assim, as pesquisas, desencadeadas a partir do interesse da classe trabalhadora, passaram a buscar a compreensão dos processos pedagógicos escolares e não escolares a partir do mundo do trabalho, tomando o método da economia política como diretriz para a construção do conhecimento (Kuenzer, 1998, p. 55).

A construção deste campo de estudo tem, no surgimento do GT Educação e Trabalho²

² O GT Trabalho e Educação, inicialmente denominado de Educação e Trabalho, foi criado em 1981 na 4ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), influenciado pela intensificação da inserção dos debates da teoria marxista no campo da educação, sobretudo a partir dos anos 1970. Este grupo constituiu-se a partir da necessidade de construção de um espaço para a definição de eixos de pesquisa no campo da pedagogia socialista. Tal empreitada exigiu dos estudiosos um esforço de elaboração teórica e conceitual capaz de definir as questões que vieram a se constituir em fio condutor da reflexão teórica sobre a temática. Para saber mais sobre a trajetória do GT Educação e Trabalho. ver: HANDFAS, Anita. A trajetória do GT Trabalho e Educação da ANPED: alguns elementos de análise. *Trab. Educ. Saúde*, v. 5 n. 3, p.375-398, nov.2007/fev.2008.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/9DSKdVY8hwThN8NnfyWgDWP/abstract/?lang=pt>. Acesso em:

seu principal eixo de estruturação. O controle do processo de trabalho pelo capital é uma das principais pautas de investigação do campo Trabalho-Educação. Portanto, considera-se que o capital controla e distribui os conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades de acordo com as necessidades dos sistemas de produção (Machado, 2012, p. 134). Nesse âmbito, a escola assume o papel social de distribuição destes conhecimentos: “A questão central que instigava o debate deste campo gira em torno da relação entre educação e estrutura econômico-social e, como decorrência, da definição das funções da escola na sociedade capitalista” (Handfas, 2007, p. 387).

Os debates que ensejaram a consolidação do campo Trabalho-Educação estão intimamente vinculados à retomada das discussões acerca de uma nova abordagem teórica para o campo da educação profissional e tecnológica. Afinal, o campo Trabalho-Educação trouxe à baila a discussão de conceitos oriundos dos intelectuais libertários do século XIX, tais como: trabalho como princípio educativo, educação integral, educação politécnica, mundo do trabalho e educação integrada. Estes conceitos – que haviam sido formulados e pensados ainda no século XIX – foram revisitados e reformulados pelos pesquisadores deste campo acadêmico na década de 1980, servindo de arcabouço teórico para se repensar a abordagem teórico-metodológica no campo da própria Educação Profissional.

Sendo assim, Assis e Neta (2015, p. 202) acrescentam que se passou a discutir a necessidade de reformulação da educação profissional e tecnológica como política educacional brasileira. Era imperiosa, portanto, a discussão sobre politecnia e a superação da dicotomia entre educação propedêutica e profissional.³

Nesse contexto marcado por disputas políticas em torno do processo de redemocratização, as discussões sobre políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos também são recrudescidas, sobretudo a partir da promulgação da Constituição de 1988. Contudo, até o início dos anos 2000, os debates, no campo da educação, acerca da EJA e da EPT, ainda ocorriam de forma apartada. Todo o amadurecimento do debate no campo acadêmico da educação ao longo dos anos 1970 e 1980, somado às lutas políticas da sociedade civil pelo fim da ditadura civil-militar e pela garantia do direito à educação pública, culminaram na convergência dos debates sobre estas duas modalidades de ensino, resultando

08 jan. 2024.

³Tomamos o conceito de politecnia a partir das discussões trazidas por Pierre-Joseph Proudhon (2003), as quais inspiraram diversos teóricos libertários ao longo dos anos. Nesse sentido, a politecnia constitui o domínio das diferentes técnicas que configuram o sistema produtivo de forma mais abrangente. Baseia-se na concepção de trabalho como princípio educativo, articulando fazer e pensar e, portanto, superando a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. É necessário, pois, que o sujeito se aproprie dos princípios gerais da ciência e os articule ao processo produtivo.

na construção do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – promulgado pelo decreto 5478/05.

Inicialmente, o PROEJA era circunscrito ao ensino médio e à rede federal de ensino. Contudo, em 2006, houve a instituição de um novo decreto, o 5840/06, que ampliou a oportunidade de oferta nos sistemas estaduais, municipais e entidades de serviço social (sistema “S”), propiciando a integração da educação profissional com a EJA também a nível de ensino fundamental⁴. Esse programa é uma política pública voltada à população de jovens e adultos, maiores de dezoito anos, que foram historicamente excluídos dos processos de escolarização formal em sua idade adequada⁵.

Tendo em vista as especificidades desta política pública e de seu público-alvo, delimitamos o seguinte problema de pesquisa: como o PROEJA contribui para a inserção profissional de seus egressos? Nossa amostra é constituída pelos egressos do curso Técnico em Administração dos *campi* Centro e Tijuca II do Colégio Pedro II, formados entre os anos letivos de 2018 e 2022⁶.

O objetivo geral deste trabalho é o de compreender uma faceta das mediações entre a formação escolar propiciada pelo PROEJA e o mundo do trabalho, a partir das informações trazidas pelos próprios egressos. Nossa principal reflexão é centrada nas expectativas de inclusão laboral após a conclusão do curso técnico, bem como no legado do processo

⁴ O chamado Sistema “S” é formado por instituições sem fins lucrativos vinculadas às Confederações que representam o empresariado de diferentes setores produtivos, com a finalidade de qualificar e propiciar atividades de cultura e lazer aos trabalhadores. As organizações do Sistema “S” são: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (SENAT), o Serviço Social de Transportes (SEST), o Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (SEBRAE) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). É fundamental assinalar que o Sistema S é financiado com recursos chamados “parafiscais”, recolhidos pela Previdência Social e devolvidos às diferentes Confederações.

⁵ Remédios e Brito (2021, p. 9) fazem a seguinte descrição sobre o conteúdo deste documento: “O Documento Base do PROEJA (2007) apresenta a situação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; as políticas públicas até então destinadas a este grupo; os desafios da implantação de uma política de integração da educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA; as concepções e os princípios acerca do programa; o projeto político-pedagógico integrado e questões referentes aos aspectos operacionais do programa.”

⁶ Qual é o conceito de *egresso*? Guimarães (2013, p.30) nos coloca que: “No âmbito educacional, existe divergência quanto à definição do termo egresso, pois alguns estudiosos usam o termo egresso para referir-se exclusivamente aos alunos formados; outros abrangem a denominação a todos os indivíduos que saíram do sistema escolar, sejam eles ex-alunos: diplomados, por desistência, por transferência ou jubilados. Ferreira (2004) apresenta o conceito de egresso, no âmbito educacional, como sendo o indivíduo que cumpriu a grade curricular de um curso de graduação ou pós-graduação e obteve uma titulação em determinada área do conhecimento. **Analisando o termo egresso contido na legislação da área educacional, entende-se como sendo a pessoa que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho.**” No âmbito desta pesquisa, portanto, utilizaremos o egresso como aquele sujeito que concluiu o curso em todas as suas etapas, tendo adquirido o seu diploma e/ou estando apto a recebê-lo.

formativo para a vida dos estudantes. Sendo assim, os objetivos específicos são:

- Traçar o perfil socioeconômico e profissional do egresso do curso Técnico em Administração (PROEJA);
- Compreender as potencialidades de inclusão laboral dos egressos do PROEJA;
- Identificar se a formação escolar no PROEJA contribuiu para o atendimento das expectativas profissionais e/ou pessoais destes sujeitos;
- Aprender os impactos da formação do PROEJA sobre estes sujeitos: legado do processo formativo para os egressos;
- Compreender as estratégias traçadas pelos egressos em sua inserção profissional;
- Analisar os sentidos elaborados pelos egressos em relação ao mundo do trabalho;

Cabe destacar que pensamos o conceito de inserção profissional para além da conquista de um posto de trabalho/emprego após a saída da escola, mas como um processo formativo que traz legados para os estudantes, seja na forma de contribuições do curso para a trajetória profissional/acadêmica dos egressos, sejam impactos imateriais e subjetivos sobre a vida dos sujeitos.

Nossa hipótese, nesse sentido, é a de que, diante da crise estrutural do emprego na atual fase do capitalismo, este curso técnico apresenta limites para a inserção no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, temos a hipótese de que o PROEJA propicia contribuições formativas para a vida profissional e pessoal de seus egressos.

O desenvolvimento deste estudo justifica-se pela baixa produção acadêmica sobre egressos do PROEJA. Tal constatação foi feita a partir da análise dos trabalhos disponibilizados no Banco de teses e dissertações da CAPES, que faz parte do portal de periódicos da CAPES/MEC e tem o objetivo de propiciar o acesso às informações sobre teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação do país. É possível realizar a busca das obras por autor, título, assunto e palavras-chave, além de possibilitar o acesso ao resumo das pesquisas.

Utilizamos dois buscadores nesta breve pesquisa pela plataforma. O primeiro deles foi o termo “PROEJA”, cujo objetivo era o de fazer um levantamento geral das pesquisas realizadas sobre esse Programa. Em um segundo momento, aplicamos o buscador “egressos PROEJA”. Vale ressaltar, porém, que alguns trabalhos podem não ter sido detectados nesta procura, pelo fato de muitas vezes o título ou o resumo não expressarem a essência do trabalho realizado, assim como alguns foram descartados após a seleção por não

contemplarem o teor aparentemente exposto.

A busca por obras acadêmicas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES confirmou a baixa produção nesta temática. Ao realizarmos buscas pelas palavras-chave “egressos PROEJA”, no período de 2011 a 2023, localizamos 60 trabalhos. Analisamos os títulos e resumos de tais produções para encontrarmos, por fim, apenas 22 produções que trabalham, especificamente, sobre egressos de cursos do PROEJA: 18 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado⁷.

Portanto, o tema de que tratamos, por ser de escassa produção, constitui relevante contribuição para discussão teórica acerca do PROEJA. Sendo assim, este trabalho de dissertação justifica-se pela importância em ampliar o arcabouço de conhecimento produzido sobre os temas vinculados aos efeitos da formação técnica e seus resultados, ou seja, sobre a inserção/reinserção profissional⁸.

Para a realização deste trabalho, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa. Importante destacar que a análise quantitativa foi utilizada de forma associada como ferramenta de análise dos dados, sobretudo no que concerne aos dados produzidos por meio das perguntas fechadas no questionário aos egressos.

Como instrumentos de coleta, aplicamos um questionário semiaberto aos egressos formados como Técnicos em Administração pelo PROEJA, entre 2018-2022, nos *campi* Centro e Tijuca II, bem como um roteiro de entrevista semiestruturado aos docentes que atuam no PROEJA e ocupam cargos de coordenação. Para analisar os dados coletados, aplicamos a metodologia de análise de dados denominada “Análise de Conteúdo”, de Bardin (1977).

Na segunda seção, iniciamos a discussão do referencial teórico, trazendo à discussão dois conceitos que são chave para o desenvolvimento dessa pesquisa: o de precarização do trabalho e o de inserção profissional. Além disso, abordamos as repercussões do processo de emergência das políticas neoliberais sobre a organização do Estado e sobre a estrutura socioeconômica, com enfoque nas consequências destas políticas na estruturação das relações trabalhistas e nas políticas públicas de educação. O foco foi o de analisar o papel da escola na sociedade capitalista, com destaque para as contribuições da Teoria do Capital Humano na formulação deste papel desempenhado pela instituição escolar.

⁷ Lembramos, novamente, que alguma tese ou dissertação que verse especificamente sobre os egressos do PROEJA possa ter ficado de fora desta tabela, por eventuais falhas no buscador da Plataforma.

⁸ Gouveia (2018, p. 134) nos traz a perspectiva de reinserção profissional para retratar a realidade daqueles sujeitos que se inseriram precocemente, de forma precarizada, no mundo do trabalho, e que buscam, no Proeja, construir trajetórias que os permitam negociar sua força de trabalho em melhores condições.

Na terceira seção, traçamos um breve histórico das políticas dos governos brasileiros ao longo dos séculos XX e XXI para a Educação Profissional e para a Educação de Jovens e Adultos. Primeiramente, fizemos uma análise da conjuntura macroeconômica a partir da década de 1980 e suas repercussões na construção de políticas educacionais para o campo da EPT. Em seguida, abordamos a formulação dessas políticas nos governos Collor, Fernando Henrique Cardoso e nos governos Lula. Depois, tratamos sobre o histórico das políticas para a EJA, fazendo um apanhado de sua trajetória ao longo do século XX até os dias atuais. Após, analisamos o surgimento do PROEJA como política pública de articulação da EJA com a EPT. Por fim, falamos um pouco sobre o histórico deste programa no Colégio Pedro II.

Na seção seguinte, damos continuidade à explanação sobre o referencial teórico deste trabalho. Sendo assim, fizemos um debate do aparato teórico que utilizamos para pensar a EJA e a EPT no contexto brasileiro. Trouxemos conceitos oriundos de autores libertários, tais como os de trabalho como princípio educativo, educação integrada, politecnicidade e educação integral. Portanto, analisamos de que forma estes conceitos se articulam com os debates teóricos sobre EJA e EPT na literatura acadêmica brasileira.

Em seguida, apresentamos o percurso metodológico do nosso trabalho, bem como os resultados da análise dos dados. Como produto educacional, fizemos uma proposta de inserção de conteúdo no site do Colégio Pedro II, em que constem informações que contribuam para a construção do perfil do egresso do curso Técnico em Administração – PROEJA. Neste aspecto, é importante destacarmos que o acompanhamento de egressos, por constituir-se como pilar da autoavaliação institucional, contribui para que a instituição possa ampliar as possibilidades de inserção profissional de seus egressos., a partir de um processo sistemático de avaliação de seus cursos. Assim, consideramos que nosso produto educacional, ao trazer contribuições para o trabalho de acompanhamento de egressos, possa colaborar para o processo de avaliação que a instituição realiza acerca de seus cursos de PROEJA.

2 O NEOLIBERALISMO E SUAS REPERCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO

Nesta seção, nos aprofundaremos sobre a emergência das políticas neoliberais e suas repercussões sobre a organização do Estado e a estrutura socioeconômica, com enfoque nas consequências destas políticas na estruturação das relações trabalhistas e no papel social assumido pela escola na sociedade capitalista. Para compreendermos melhor o desenvolvimento do neoliberalismo, é necessário retrocedermos nossa análise ao surgimento do Estado Social enquanto forma de organização assumida pelo capitalismo a partir da década de 1930. Afinal, foi a partir da desestruturação desse modelo de organização estatal que o neoliberalismo se disseminou.

Gouveia (2018, p. 85) explica que a construção do Estado Social remonta à Grande Depressão de 1929, ao medo da expansão do socialismo, aos efeitos das guerras mundiais e às lutas dos trabalhadores no início do século XX. A autora continua explicitando que, neste contexto de crise econômica mundial, desenvolve-se a teoria do *keynesianismo*, em que, de forma resumida, o Estado torna-se o principal agente promotor de políticas sociais para a garantia da reprodução dos meios de subsistência da população⁹:

O keynesianismo não se traduz em ações anticapitalistas por caminhar na contramão das ideias liberais e por sua proposta de intervenção, promoção social e organização da economia pelo Estado. Nesta orientação, o Estado passa a ser o regulamentador não só da economia e da política, mas da vida social, principalmente por ações de controle das medidas fiscais e monetárias, defesa ao pleno emprego e ampliação dos direitos sociais e trabalhistas (Gouveia, 2018, p. 85).

De acordo com essa teoria, o Estado constitui-se não somente como regulador da vida social, mas também da vida política e econômica. Conforme explica Castel (2012), o crescimento econômico ocorrido neste contexto, somado ao fortalecimento do Estado Social, permitiu a consolidação da chamada sociedade salarial¹⁰, “mediante um conjunto de leis e

⁹ Gouveia (2018, p. 29) justifica o porquê de utilizar o termo “Estado Social” em vez de “Estado de Bem-estar social”: “O uso da categoria *Estado Social* permitiria certo afastamento de uma avaliação valorativa presente na ideia de “bem-estar” ou de “mal-estar”, expondo apenas uma dimensão da ação do Estado no capitalismo, propondo assim demonstrar a natureza capitalista e histórica desse Estado, elemento imprescindível da reprodução do capital do pós-1929 e do período após as grandes guerras mundiais.”

¹⁰ Mas, afinal, o que significa este conceito? Para Castel (2012), a sociedade salarial é aquela cujas relações de trabalho se estruturam em torno do assalariamento. Nesse sentido, os indivíduos trabalhadores, que compõem essa sociedade, têm, no salário, o princípio único que os separa, os une e, assim, constrói sua identidade social. É a partir do salário que os sujeitos são distribuídos e classificados na escala salarial. Frigotto (2012) acrescenta que é neste contexto que a qualificação profissional se constitui como elemento primordial na luta dos trabalhadores.

regras que limitavam a violência da exploração do capital e garantiam um conjunto de direitos aos trabalhadores no âmbito de uma esfera ‘pública burguesa’ (educação, saúde, emprego, cultura, moradia, transporte, aposentadoria etc.)” (Frigotto, 2012, p. 66). É justamente a partir deste contexto que há uma maior integração social dos trabalhadores, por meio da disseminação da proteção social generalizada:

Desse modo, o desenvolvimento da sociedade salarial foi tributário de uma condição, a respeito da qual será necessário perguntar se lhe está intrinsecamente ligada ou se representa um dado conjuntural: o crescimento econômico. Mas foi igualmente estreitamente tributária de uma segunda série de condições: o desenvolvimento do Estado Social. Se é verdade que a concorrência e a busca da distinção estão no princípio da condição salarial, seu equilíbrio exige que se proceda a arbitragens e que se estabeleça compromissos negociados. Do mesmo modo que uma sociedade de classe estava ameaçada de um enfrentamento global, dada a falta de um terceiro mediador, também uma sociedade salarial corre o risco de se dividir em lutas categoriais na ausência de uma instância central de regulação. A sociedade salarial é também uma sociedade em cujo cerne se instalou o Estado Social (Castel, 2012, p. 480).

Frigotto (2012, p. 66) expõe que o trabalho, na sociedade salarial, não está apenas vinculado à remuneração, mas emerge como direito social, pois garante aos trabalhadores que estes tenham padrões minimamente aceitáveis de sobrevivência. Neste âmbito, os sindicatos se fortalecem como instituições que regulam e negociam o conjunto de direitos sociais e trabalhistas. Contudo, deve-se reforçar que a forma social assumida pelo Estado não exclui o objetivo de acumulação do capital. Afinal, “um capitalismo que regula o mercado e o capital não deixa de ser capitalismo e não supera a existência das classes sociais e, portanto, a desigualdade social” (Frigotto, 2012, p. 67). A atuação do Estado Social, portanto, se dá na acomodação dos próprios trabalhadores ao sistema capitalista, ao prometer-se pleno emprego e melhoria das condições materiais de vida da classe trabalhadora:

À luz dos estudos de Boschetti (2016, p. 61), cujo interesse se foca na relação entre a assistência social e trabalho no Estado social capitalista, compreendemos que este Estado se encontra no entrecruzamento tenso e contraditório em que se encontram a luta da classe trabalhadora pelos direitos ao/do trabalho, a crença reformista da social-democracia e a necessidade da regulação estatal para manter a acumulação e a reprodução da força de trabalho. Tal entrecruzamento expõe uma contradição central do capital: a ampliação dos direitos sociais impõe limites aos ganhos do capital, mas a realização efetiva destes direitos é limitada pela sociabilidade capitalista (Gouveia, 2018, p. 86).

No contexto brasileiro, segundo Gouveia (2018), vive-se um recorte bem específico deste Estado Social a partir dos anos 1930. É imperioso, portanto, analisar as condições

históricas concretas que permitiram as peculiaridades deste modelo de Estado na sociedade brasileira. Afinal,

A construção do Estado Social é uma longa construção histórica e se materializou em diferentes formas, forças, em distintas estruturas socioeconômicas das sociedades e em condições históricas próprias (ALVES, 2015). Apesar de o modelo europeu ser sempre adotado como referência, é importante destacar que na periferia do mundo, as medidas do Estado Social foram adotadas de modos distintos, obedecendo as particularidades históricas, ora avançando, ora contendo a ampliação dos direitos sociais e trabalhistas (Gouveia, 2018, p. 85).

No início do primeiro Governo Vargas, o Brasil inseriu-se no marco do capitalismo moderno conjugando, de forma contraditória e relacional, um desenvolvimento desigual e combinado (Frigotto, 2018a, p. 18). Ainda segundo Frigotto (2018a), o Brasil experimentou este processo de inserção capitalista de forma dependente e subordinada aos países do centro do capitalismo. É a própria burguesia brasileira que opera este processo de subordinação da nossa economia, combinando, de forma desigual, o processo de industrialização e a manutenção do poderio das oligarquias rurais. Nesta combinação, os países da periferia do sistema capitalista, como o Brasil, não conseguem construir bases autônomas para o seu próprio desenvolvimento, sendo relegados, sempre, à condição de subdesenvolvimento permanente:

a burguesia brasileira, como analisa Florestan Fernandes (1974), não concluiu a revolução burguesa e optou por um processo de modernização e de capitalismo dependente, associando-se de forma subordinada às classes burguesas dos centros hegemônicos do capitalismo, abrindo o país à expansão do capital (Frigotto, 2018a, p. 18).

A partir da reflexão acima, podemos refletir sobre quais estruturas forjou-se o Estado Social no contexto brasileiro. Sob o Governo Vargas, houve ampliação dos direitos sociais e a construção de uma concepção de cidadania vinculada à conquista de um posto de trabalho. Ou seja, construiu-se a noção de uma “cidadania regulada” (Santos, 1979 *apud* Gouveia, 2018, p. 22). Neste sentido, Gouveia (2018, p. 90) coloca que se considerava cidadão, neste momento, todo aquele que ocupasse um posto de trabalho formalmente regulamentado pela legislação. Portanto, ainda segundo esta autora, a expansão da cidadania ocorria a partir do momento em que o Estado se propunha a regular as relações de trabalho, ao mesmo tempo em que chamava para si a responsabilidade de preparar mão de obra para ocupar os novos postos de emprego surgidos com a expansão da industrialização.

Gouveia (2018, p. 90) continua explicando que o Governo Vargas, portanto,

estabeleceu um pacto político com os trabalhadores urbanos, estendendo, a estes, direitos sociais e trabalhistas que são fruto da luta histórica dos trabalhadores organizados desde o final do século XIX. Era importante que o Estado regulamentasse e controlasse os trabalhadores a partir da concessão destes direitos, para evitar possíveis movimentos de luta trabalhista no futuro. A responsabilidade pela garantia de emprego aos cidadãos era vista como papel do Estado, principal elemento articulador e integrador dos sujeitos à cidadania. Sendo assim, criava-se, simbolicamente, um sentimento de dívida dos trabalhadores em relação às “benesses” do governo:

Os direitos dos cidadãos são decorrência dos direitos das profissões e as profissões só existem via regulamentação estatal. O instrumento jurídico comprovante do contrato entre o Estado e a cidadania regulada é a carteira profissional que se torna, em realidade, mais do que uma evidência trabalhista, uma certidão de nascimento cívico (Santos, 1979, p. 76 *apud* Gouveia, 2018, p. 90).

O fato de o acesso à cidadania depender da inserção do trabalhador em um posto de trabalho regulamentado pelo Estado orientou, nos trabalhadores, um desejo que se perpetua até a atualidade: a aquisição da formalidade pelo contrato de trabalho tradicional. Essa promessa de acesso à cidadania pelas vias do trabalho, construída pelo governo varguista, mantém-se viva entre os trabalhadores até os dias atuais:

O processo de crescimento econômico e formalização das relações de trabalho alimentavam o sonho da integração entre os trabalhadores. E, apesar da universalização formal do trabalho nunca ter ocorrido (do contrário, vem se invertendo nas últimas décadas), cada vez fica mais evidente que não se efetivará. Alimentar o sonho torna-se mais importante ao capital que sua realidade, principalmente em se tratando de uma economia periférica, onde a relação de precariedade é a marca distintiva da dependência (Gouveia, 2018, p. 94).

Gentili (1998, p.83) explicita que a consolidação do Estado Social, que se iniciou na década de 1930, fortaleceu-se, sobretudo, nos anos 1950. Portanto, durante os anos compreendidos entre 1950 e 1973, a economia mundial passou por um crescimento robusto. Todas as regiões do mundo aumentaram o PIB nesta época. A variação do volume de exportações foi também enorme, em termos absolutos e relativos. Este contexto é denominado “Era de Ouro” pelo historiador Hobsbawm (1995). Contudo, cabe destacar que a intensidade desse crescimento foi bastante desigual nas diferentes regiões do desenvolvimento capitalista. Segundo Hobsbawm (1995, p. 255), a Era de Ouro ocorreu, de forma mais substantiva, nos países de capitalismo central.

Nesse contexto, Gentili (1998, p. 85) continua explanando que os níveis de

desemprego eram baixíssimos tanto na Europa, quanto nos países da América Latina. Consequentemente, os sistemas escolares foram expandidos, atingindo um crescimento exponencial, inclusive, nos países de capitalismo periférico. Cabe destacar, contudo, que a ampliação do acesso não significou a garantia do mesmo tipo de educação para todas as classes sociais.

Apesar de o Brasil ter vivenciado o Estado Social de forma mais precária, houve avanços, dos anos 1930 aos anos 1970, em termos de ampliação dos direitos sociais e de ampliação da oferta educacional na educação pública (Gouveia, 2018, p. 150). É importante ressaltar que a conquista desses direitos é fruto, também, do fortalecimento de diversos movimentos sociais organizados. No campo educacional, o educador Paulo Freire representa o movimento de luta pelo acesso à alfabetização e à educação básica à massa dos trabalhadores brasileiros (Frigotto, 2018a, p. 19).

Produziu-se, pois, no senso comum, a promessa de melhoria das condições materiais de vida: “Apesar de abordar o caso europeu, a ‘euforia das três promessas’ destacadas por Canário (2008, p. 74): do desenvolvimento, da mobilidade social e da igualdade, também aporta por aqui, gerando uma era de otimismo, apesar de tardia” (Gouveia, 2018, p. 150).

O golpe civil-militar de 1964 interrompeu este processo social de reformas de base e de ampliação dos direitos sociais e educacionais. Segundo Gouveia (2018), a década de 1970, assim, marcou o fim de um ciclo no capitalismo, em que o Estado Social começa a ruir. Como consequência desse processo, observamos a emergência das políticas neoliberais e suas repercussões sobre a organização do mundo do trabalho – a partir do recrudescimento do desemprego estrutural e da instabilidade das relações trabalhistas – e sobre o papel social da escola, que passou por um processo de desintegração de sua promessa integradora.

2.1 Emergência das políticas neoliberais e suas consequências sobre o mundo do trabalho

A partir dos anos 1970, portanto, a crise do petróleo provocou uma profunda crise econômica que deu fim à Era de Ouro. Segundo Gentili (1998), o avanço do capitalismo, neste contexto, enfrentou três processos correlacionados: estagnação, desemprego progressivo e inflação acelerada. A chamada “Era de Ouro” estava se desmoronando, e o que se observou foi a instabilidade econômica e a crise (Hobsbawm, 1995, p. 393). Especificamente no Brasil, Gentili (1998, p. 77) destaca que a desaceleração do crescimento econômico foi acompanhada

do aumento galopante da inflação. Concomitantemente, no âmbito social, houve o recrudescimento da pobreza, da concentração de renda e da desigualdade social. Um dos principais indicadores destes desdobramentos sociais foi o crescimento do índice de desemprego nacional.

De acordo com Gentili (1998, p. 88), a argumentação teórica, fundamentada pelas teorias neoliberais, justificou a crise econômica como consequência dos supostos altos gastos públicos, intervenção do Estado na economia, rigidez do mercado e investimentos em políticas sociais. Bastos (2012, p. 780), por sua vez, acrescenta que a década de 1980 assistiu à retomada da ideologia liberal como solução para esta crise econômica global, contribuindo para difundir a ideia de que o modelo desenvolvimentista é ineficaz. A queda do muro de Berlim (1989) e o fim da União Soviética, no início dos anos 1990, decretaram o fim da possibilidade do socialismo como alternativa viável ao capitalismo. Neste contexto, as teorias neoliberais surgem como apostas do capital para mascarar a profunda crise sofrida pelo sistema¹¹:

Os neoliberais afirmavam que a economia e a política da Era de Ouro impediam o controle da inflação e o corte de custos tanto no governo quanto nas empresas privadas, assim permitindo que os lucros, verdadeiro motor do crescimento econômico numa economia capitalista, aumentassem. De qualquer modo, afirmavam, a “mão oculta” smithiana do livre mercado tinha de produzir o maior crescimento da “Riqueza das Nações” e a melhor distribuição sustentável de riqueza e renda dentro dela; [...] (Hobsbawm, 1995, p. 399).

Gouveia (2018) coloca que o contexto internacional de emergência do neoliberalismo como alternativa para a crise econômica global, aprofundada nos anos 1980, influenciou, sobremaneira, a construção de políticas sociais e econômicas no Brasil. Iniciou-se, assim, um processo de cortes estatais em políticas sociais. Dentre os direitos sociais mais duramente atingidos pela ressuscitação das medidas neoliberais, podemos citar os trabalhistas:

Mas é justamente onde sua “feição social” menos penetrou que os efeitos regressivos-destrutivos foram mais sentidos. O desmonte do Estado Social impacta de forma mais devastadora as nações onde não se consolidaram políticas de ampliação de direitos sociais e democráticos. Dessa forma, nestas nações os sintomas da regressão social foram sentidos de forma severa, expondo a incapacidade civilizatória do capital (Gouveia, 2018, p. 95).

Segundo Frigotto (2018a), todo esse processo de crise do capital, que se acentuou a

¹¹ Importante destacar que a retomada da ideologia liberal, neste contexto, se deu a partir de novas bases, a partir do que convencionou-se denominar “neoliberalismo”.

partir da década de 1990, evidenciou que o capitalismo esgotou sua capacidade civilizatória e somente consegue manter-se, enquanto sistema, a partir da destruição dos recursos naturais, do desperdício, da produção de desemprego e do fim dos direitos sociais, outrora minimamente garantidos pelo Estado Social das décadas de 1950 a 1970:

Foi ao longo dessa década, sob o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que se definiu, recorrendo à metáfora de Octavio IANNI (1986), o pêndulo de projeto societário, aprofundando e consolidando o que fora dominante ao longo do século XX, o projeto monetarista e financista. Consolida-se o que Florestan FERNANDES (1968 e 1973) explicitava como sendo a marca de nossa especificidade, como uma sociedade de capitalismo dependente de desenvolvimento desigual e combinado. Vale dizer, que concentra capital e renda de forma descomunal e alarga a miséria (Frigotto, 2018a, p.22).

Na realidade brasileira, a taxa de desemprego entre os jovens, no segundo semestre de 2023, estava na faixa dos 16,6%, enquanto o índice de desocupação da população com mais de 14 anos, no geral, estava na casa dos 8%¹². Santos (2011, p. 20) explicita que o agravamento da questão socioeconômica atinge sobremaneira os jovens, que são os principais alvos do desemprego estrutural. A ausência de mobilidade social está no centro da vida deste grupo social. Atualmente, os jovens não possuem, em geral, condições melhores de trabalho e de vida que seus pais.

Qual seria, segundo a lógica do capital, a justificativa para as altas taxas de desemprego juvenil? Gouveia (2018) expõe que, de acordo com a OCDE, essa problemática está diretamente relacionada à falta de escolarização adequada dos sujeitos:

Tal linearidade é o escopo da ideologia do capital humano, cuja noção tem seus primeiros sinais na literatura econômica dos anos de 1950 e na década seguinte se afirma na literatura educacional (FRIGOTTO, 2010). Na tentativa de explicar as desigualdades entre as nações, indivíduos ou grupos - sem ir de fato à raiz produtora das mesmas - os intelectuais da burguesia encontram um novo fator responsável pelo desenvolvimento maior ou menor entre as regiões do mundo, o *capital humano* (Gouveia, 2018, p. 98).

Frigotto (2010, p. 51) explica que a Teoria do Capital Humano, surgida na década de 1950, circunscreve a ideia de que o trabalho humano, quando qualificado pela escolarização, influi diretamente no aumento da produtividade econômica. De acordo com Frigotto (2010) se, no nível estrutural, o aumento da escolarização da população significaria o crescimento econômico de um país, no âmbito individual, possibilitaria a conquista de um emprego melhor

¹² Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), 2º trimestre de 2023. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/08/PNAD-2o-TRIMESTRE-2023.pdf>. Acesso em 02 nov. 2023.

e a elevação do nível de renda dos sujeitos. É justamente sobre a origem desta teoria, sua reformulação no contexto neoliberal e suas repercussões sobre o papel social atribuído à escola que discorreremos no próximo tópico.

2.2 As repercussões das políticas neoliberais sobre o papel social da escola: desarticulação da promessa integradora e a Teoria do Capital Humano

A relação entre escola e mundo trabalho é recente nas sociedades, sendo estabelecida a partir do processo de Revolução Industrial:

O trabalho sempre foi uma atividade separada da atividade da *Schola* – o primeiro, próprio do mundo do fazer e da servidão; a segunda, própria do mundo do saber, ‘das atividades superiores do espírito’. (...). Foi a Revolução Industrial que situou a questão do conhecimento como um problema do trabalho, uma vez que as formas artesanais tradicionais já não atendiam a todas as necessidades do processo produtivo (Ciavatta, 2009, p.19 *apud* Santos, 2011, p. 61).

Gentili (1998, p. 83) explicita que esta relação se intensificou apenas a partir da segunda metade do século XX, contexto em que os países de capitalismo central e periférico experimentaram um aumento exponencial de seus PIBs, e que o nível de desemprego atingiu um dos patamares mais baixos da história. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 255), esse processo foi muito marcante nos países centrais do capitalismo, mas também ocorreu, com peculiaridades próprias, nos países de capitalismo periférico. Retomando Gentili (1998, p. 84), destacamos que estes fatores macroeconômicos repercutiram, sobremaneira, no próprio papel que a instituição escolar passa a assumir dentro das sociedades: à escola, foi imputada a responsabilidade de criar as condições educacionais para que os sujeitos conquistassem um posto de trabalho, contribuindo, assim, para o próprio desenvolvimento econômico nacional de forma global.

Frigotto (2010, p. 51) destaca que esta função social que a escola assume neste contexto é profundamente calcada na perspectiva ideológica do Capital Humano, que está fundamentada em duas dimensões: uma individual, em que a escolarização formal permitiria, quase automaticamente, o acesso a melhores trabalhos/empregos por parte dos trabalhadores; e uma coletiva, em que a elevação da escolaridade da população, de forma geral, contribuiria para o próprio desenvolvimento econômico nacional. Diante disso, Gentili (1998, p. 80) acrescenta que o Estado assumiria papel primordial no gerenciamento de políticas públicas e

no financiamento da educação. Portanto, garantir o acesso ao trabalho e à educação torna-se dever do Estado, que tem o papel não somente no planejamento de políticas, mas no investimento de recursos no sistema educacional:

Por outro lado, essa promessa integradora atribuía ao Estado um papel central não apenas nas atividades de planejamento como também um desempenho decisivo na captação dos recursos financeiros e na atribuição e distribuição das verbas destinadas ao sistema educacional. Ao fazer isso, o Estado contribuía, por um lado, para o aumento da renda individual (derivada do incremento do capital humano individual), e, por outro, para o aumento da riqueza social (derivada de um incremento no *stock* de capital humano social) (Gentili, 1998, p. 80).

Frigotto (2010, p. 48) afirma que, embora a concepção de educação como importante capital a ser investido nos seres humanos exista, pelo menos, desde o século XVIII¹³, é somente no final da década de 1950 que tal ideia se desenvolve de forma sistemática enquanto teoria e assume um viés ideológico:

Vale assinalar que a ideia de “capital humano” surge, historicamente, bem antes, até mesmo no Brasil, da década de 1950. O fato de que sua formulação sistemática e seu uso ideológico e político somente se verificam a partir do fim da década de 1950 e início da década de 1960 aponta para a hipótese de que é efetivamente neste período que as novas formas que assumem as relações intercapitalistas demandam e produzem esse tipo de formulação (Frigotto, 2010, p. 48).

Frigotto (2010, p. 49) coloca que, no final dos anos 1950 e no início dos anos 1960, Theodore Schultz construiu esta teoria para explicar a diferença de desenvolvimento econômico-social entre as nações e a desigualdade social entre grupos. De acordo com Schultz, o investimento em capital humano era o instrumento para resolver o problema das desigualdades sociais e do desenvolvimento entre as nações. Afinal, segundo Frigotto (2010, p. 51), a educação é o principal capital humano, por ser potencializadora da capacidade de trabalho. Aumentando a capacidade de trabalho dos sujeitos, amplia-se a capacidade produtiva das empresas e, conseqüentemente, eleva-se o desenvolvimento econômico de uma nação.

Gouveia (2018, p. 100) acrescenta que a Teoria do Capital Humano orientou a formulação de políticas públicas nos países de capitalismo dependente. Sendo assim, a democratização do acesso à educação escolar passa a ser vista como principal forma de distribuição de renda e de desenvolvimento econômico do país. Imbuídos desta ideologia, os

¹³ Frigotto (2010, p. 47) cita um trecho da clássica obra de Adam Smith, “A riqueza das nações” (1776), em que este intelectual traz uma dimensão da importância da educação – entendida enquanto treinamento e formação profissional – como capital fundamental para a qualificação do trabalhador e, conseqüentemente, aumento de seu salário e da produtividade da empresa.

aparelhos governamentais passam a planejar e implementar políticas educacionais focadas na ampliação da educação básica e, também, no aumento de investimento no ensino superior. Frigotto (2010, p. 186) acrescenta que a ampliação do acesso não significou a garantia do mesmo tipo de educação para todos as classes sociais: mantinha-se, assim, a histórica dualidade estrutural da educação brasileira: aos filhos da classe trabalhadora, uma educação mais precária, que garantiria os níveis básicos de conhecimento para a inserção em postos de trabalho precarizados e manuais; aos filhos da elite, uma educação básica qualificada para acesso ao Ensino Superior.

Frigotto (2010, p. 185) argumenta que a ampliação do acesso e o prolongamento da escolarização são frutos, também, das lutas da classe trabalhadora, fator que demonstra uma tensão constante entre os interesses da burguesia e dos trabalhadores por mais acesso à educação formal:

Cabe ressaltar, entretanto, que se a ampliação do acesso à escola e o prolongamento da própria escolaridade representam, ao mesmo tempo, uma forma econômica e política de gerir as necessidades do capital e uma resposta à pressão da classe trabalhadora por mais escolaridade, carrega consigo a tendência à elevação dos patamares escolares muito além do que é conveniente (econômica e politicamente) para a funcionalidade do modo de produção capitalista. Esta é uma tensão permanente, cuja origem se localiza no caráter contraditório e antagônico das relações sociais desse modo de produção (Frigotto, 2010, p. 185).

Tendo em vista este contexto de disseminação da Teoria do Capital Humano, a escola assume o papel de garantir, aos sujeitos escolarizados, a conquista de um posto de trabalho. Essa concepção constitui a promessa integradora da escola:

A escola constituía-se assim num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade, formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual (Gentili, 1998, p. 80).

Gouveia (2018) acrescenta que, a despeito de esta ideologia disseminar uma relação linear, a-histórica e meritocrática entre aumento da escolarização e inserção profissional, observa-se que são justamente as condições históricas da realidade concreta que justificam as desigualdades sociais e o conseqüente desemprego estrutural. Portanto, tal teoria, por ter um viés neoclássico e ocultador dos conflitos de classe, não explica as múltiplas mediações que o processo educativo desenvolve nos modos de produção capitalista. Os fenômenos históricos

do desemprego e da precarização do trabalho, portanto, são fruto dessas mediações históricas ocorridas no seio da sociedade capitalista:

Ainda que educação e desenvolvimento estejam sempre correlacionados, os países e as populações pobres não têm na educação básica e profissional a determinação fundamental de seu atraso e pobreza. Pelo contrário, sua pobreza está vinculada aos processos históricos de colonização e de reiterada subordinação aos centros hegemônicos do capitalismo que até hoje impedem que se desenvolvam autonomamente e possam ter a universalização da educação básica e uma educação profissional de qualidade. Ou seja, a correlação positiva entre educação, educação profissional e desenvolvimento não autoriza a conclusão de que as primeiras sejam condição fundamental para o segundo, como a vulgata do cientificismo economicista tem insistido nos últimos 50 anos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p.2 *apud* Gouveia, 2018, p. 100).

Gentili (1998, p. 80) destaca que, a partir dos anos 1970, o sistema capitalista passou a enfrentar um processo progressivo de inflação acelerada, desemprego estrutural, aumento da precarização das relações trabalhistas e estagnação do crescimento econômico: foi o fim da “Era de Ouro”. Portanto, a crise do capitalismo não trouxe repercussões apenas no âmbito macroeconômico, mas alterou, de forma substantiva, a função econômica atribuída à escola, repercutindo na própria concepção de promessa integradora dessa instituição. Afinal, como bem explica Gentili (1998), mesmo com o crescente nível de escolarização da sociedade brasileira, passou-se a observar o aumento das taxas de desemprego. Sobre o crescimento do nível educacional dos trabalhadores brasileiros entre os anos de 2012 e 2018, o IPEA destaca:

Ao longo dos últimos anos, a PNAD Contínua revela uma melhora do nível educacional da população brasileira, impactando positivamente o grau de escolaridade da força de trabalho no país. No terceiro trimestre de 2018, a taxa de analfabetismo entre as pessoas com mais de 15 anos era de 7,0%, representando uma queda significativa quando comparada à registrada no primeiro trimestre de 2012 (10,6%). Na outra ponta, o percentual de brasileiros com ensino superior completo saltou de 10,2% para 13,9%, na mesma base de comparação. No tocante à força de trabalho, as estatísticas apontam que, enquanto no primeiro trimestre de 2012 (início da PNAD Contínua) a parcela de trabalhadores sem instrução correspondia a 6,6% do total da população economicamente ativa (PEA), no terceiro trimestre de 2018 esse percentual se reduziu a menos da metade (3,2%). Em sentido contrário, a proporção de trabalhadores com ensino superior completo avançou de 13,7% para 18,5% (gráfico 1). Em termos absolutos, observa-se que, ao longo destes seis anos, a força de trabalho composta por trabalhadores sem nenhuma instrução recuou 47% – passando de 6,3 para 3,3 milhões. Já o número de trabalhadores com ensino superior completo avançou 48,2%, passando de 13,1 para 19,4 milhões entre o primeiro trimestre de 2012 e o terceiro trimestre de 2018 (IPEA, 2018, p. 1)¹⁴.

¹⁴ Essas informações estão disponíveis na Carta de Conjuntura nº 41 - 4º trimestre de 2018, publicada pelo IPEA em seu próprio site. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/181211_cc41_nota_tecnica_mercado_de_trabalho.pdf. Acesso em 08 dez. de 2023.

Acerca desse debate sobre relação entre escolaridade e emprego, cabe destacar que os trabalhadores com nível superior, embora mais empregados, não estão ocupando vagas condizentes com o seu grau de instrução:

As primeiras análises mostram inicialmente que, independentemente do período selecionado, mais de um terço dos trabalhadores que possuem, pelo menos, o ensino superior desempenha funções que requerem uma qualificação inferior à sua escolaridade. Certamente, de 2012 a 2018, em média, apenas 65% dos ocupados com curso superior estão alocados em postos de trabalho que exigem tal qualificação. Recentemente, entretanto, esse percentual tem se reduzido, de modo que, do fim de 2014 até o terceiro trimestre de 2018, verificou-se um recuo de 4,6 pontos percentuais (p.p.), passando de 66,6% para 62,0%, mantendo-se no menor patamar desde o início da série (gráfico 4). Essa piora de desempenho é compatível com o momento pelo qual passa o mercado de trabalho brasileiro, afetado significativamente pela forte crise econômica que gerou um expressivo aumento da taxa de desocupação. Ou seja, diante de um cenário de poucas oportunidades, parte dos trabalhadores mais escolarizados aceitou desempenhar funções abaixo das suas qualificações a fim de evitar o desemprego (IPEA, 2018, p. 3).

Gentili (1998, p. 89) acrescenta que a crise do desenvolvimento capitalista na década de 1970 marcou o início da desarticulação desta promessa integradora da escola. A partir deste contexto, a Teoria do Capital Humano – principal aparato teórico que legitimava esta promessa – passou por uma profunda reestruturação, mudando alguns dos componentes centrais que a definiam nos anos 1960. Afinal, escolarizar-se não era mais garantia de conquista de um emprego, tampouco de um emprego na área de formação do sujeito.

Sendo assim, segundo Gentili (1998), a escola não mais tinha o papel de transmitir conhecimentos para a garantia de emprego, mas de transmitir competências e habilidades que permitiriam aos sujeitos disputarem as escassas oportunidades no chamado “mercado de trabalho”, sem garantia alguma de conquistar qualquer vaga laboral. Observa-se que, de acordo com este autor, a escola ainda tem um papel central como lócus do conhecimento especializado, mas não possui mais a função social de integração. Desloca-se, assim, a responsabilidade do Estado para os indivíduos. Portanto, o sucesso ou fracasso na conquista do emprego passa a ser visto, sobretudo, como um projeto individual. Se, na Era de Ouro, o acesso ao trabalho era mediado pelas mãos do Estado que, por intermédio da escola, tinha o papel de elemento garantidor do emprego, na fase neoliberal, a conquista de um posto de trabalho é de responsabilidade, majoritariamente, do sujeito:

A desintegração da promessa integradora implicou a construção de uma nova esperança, só que desta vez muito mais arriscada para os indivíduos e com um custo social cuja evidência não expressava outra coisa senão a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos: *a empregabilidade*. Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais

deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitam os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. A garantia do emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece. Nesse marco de reestruturação neoliberal produziu-se a citada privatização da função econômica atribuída à escola, uma das dimensões centrais que definem a própria desintegração do direito à educação. Na era do fim dos empregos, só a competência empregatícia flexível do indivíduo pode garantir sucesso no mundo das relações laborais (Rifkin, 1996). E essa competência deverá ser procurada na escola, embora não exclusivamente (Gentili, 1998, p. 89).

É justamente nessa inflexão que se encontra a contradição indissolúvel do sistema: por mais que o desemprego estrutural traga desesperança de inclusão laboral aos indivíduos, a promessa de se conquistar um posto de trabalho a partir da escolarização ainda resiste, mesmo que reformulada pelas novas bases da Teoria do Capital Humano. Afinal, como bem coloca Jorge (2014, p. 195), o papel do diploma na perspectiva de mobilidade social ainda persiste, muito mais pelo poder simbólico envolvido do que pela aquisição de conhecimentos em si:

Duru-Bellat e Veretout (2010, p.22). Neste trabalho, o autor discute a determinância da formação e dos diplomas na mobilidade social, além de sua relação com as desigualdades sociais e escolares. Em uma das suas conclusões afirma que “quanto mais determinante for o papel dos diplomas, mais marcadas serão as desigualdades escolares e mais rígida será a reprodução das desigualdades sociais”. Haveria, segundo ele, um papel preponderante dos diplomas nas posições sociais a serem ocupadas pelos sujeitos, muito mais pela representatividade do seu valor simbólico do que pelo próprio conhecimento incorporado (Jorge, 2014, p. 195).

Silva (2021, p. 87), em pesquisa realizada junto aos estudantes da EJA, verificou que, para esses sujeitos, a escola ainda representa uma esperança de ascensão social, mesmo eles lidando, em suas experiências, com a realidade da precarização do trabalho. Apesar da dissolução da promessa integradora da escola, esta autora destaca que os jovens pobres trabalhadores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos sonham com uma vida mais digna a partir dos estudos, estabelecendo uma relação direta entre escolarização e melhoria de suas condições de vida.

Portanto, os sujeitos trabalhadores, naturalizando a realidade social de desemprego e de precarização, ainda se sustentam na aquisição de um diploma escolar como única alternativa para adquirirem melhores condições para sua reprodução social. Contudo, ao mesmo tempo em que a escolarização é vista como garantia de ascensão social, os mesmos jovens, ao observarem o seu entorno social, questionam a validade desta garantia:

[...]a nova realidade político-e-econômico-social que pôs em marcha acelerada a globalização deu origem também à crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica. O prestígio dessas instituições tem se debilitado pela perda de seu papel ordenador nesse modelo de sociedade. As dificuldades da sociedade atual para efetivar – para a juventude – o cumprimento da promessa de seguir o itinerário família-escola-trabalho relativizam a cultura de cumprir etapas para alcançar emprego e salário, na idade adulta, pois veem seus pais, mães, tios e irmãos mais velhos, outros parentes e amigos desempregados. Tanto os que estudaram quanto os que não o fizeram. Também a crença na mobilidade e na ascensão social, vinculada à maior escolarização, tem-se mostrado ilusória, quando discutida em relação à inexistência do pleno emprego (Silva, 2021, p. 88).

É neste contexto de incertezas e de instabilidades acerca do mundo do trabalho que se encontra a juventude trabalhadora da atual geração. Portanto, nossa hipótese é a de que os sujeitos egressos do curso Técnico em Administração (PROEJA) também balizam suas aspirações e expectativas de retorno à escola a partir da promessa integradora.

As formas de precarização das relações de trabalho estão inseridas, também, neste contexto macroeconômico marcado pelo desemprego e pelas instabilidades do mundo do trabalho. No próximo tópico, analisaremos em que consiste este processo de precarização, e de que forma este processo se articula com o conceito de inserção profissional.

2.3. Precarização do trabalho e inserção profissional no contexto neoliberal brasileiro

Gouveia (2018) explicita que a precarização do trabalho decorre da crise estrutural do capitalismo, sobretudo na sua fase financeira. Afinal, para o capital, é necessário buscar, constantemente, novas formas de exploração do trabalho para garantia de novas formas de acumulação. A precarização não se dá apenas no âmbito do aumento da exploração material da força de trabalho, mas também na subjetividade do trabalhador, que se torna ainda mais alienado nesse processo:

A marca da precarização sob o capitalismo global salienta a barbárie social, implica no aprofundamento da autoalienação do homem no trabalho e na vida, nas suas relações inter e subjetivas, implica a abertura de uma tríplice crise da subjetividade humana: da crise da vida pessoal, crise de sociabilidade e crise de autorreferência pessoal [...] (Alves, 2013, p. 87 *apud* Gouveia, 2018, p. 112).

A precarização das relações de trabalho como estratégia de dominação do capital

constituiu-se como elemento central do modelo produtivo de acumulação flexível¹⁵. Segundo Druck (2011, p. 45-52, apud Gouveia, 2018, p. 113), a precarização do trabalho se manifesta das seguintes formas: vulnerabilidade das formas de inserção, como aumento da informalidade; terceirização; redução do quantitativo de trabalhadores de uma empresa/insegurança no trabalho; fragilização da organização dos trabalhadores e descarte da Legislação Trabalhista:

Essa “nova” forma de organização do trabalho acaba por introduzir uma nova racionalidade instrumental no processo gerencial, tecnológico e logístico da organização do trabalho, trazendo também fortes impactos na subjetividade da classe trabalhadora, ocasionando, em um primeiro momento, o desemprego estrutural. Em sua totalidade, a robotização, a automação e a flexibilização do processo produtivo acabaram por suprimir uma normidade de postos de trabalhos, sendo que os novos empregos que surgiram foram muito precários, flexíveis, temporários, parciais e insuficientes para preencher a grande lacuna deixada pela reestruturação flexível e neoliberal (Aguar, 2011, p. 37 e 38).

Como mencionado acima, o processo de precarização tem repercussões na vida laboral destes sujeitos, mas sobretudo nas suas subjetividades, uma vez que estes se sentem culpados, frustrados e incapazes por estarem inseridos nesta instável e precária rede de relações trabalhistas:

A ideologia da empregabilidade entrediz aos sujeitos jovens que eles “escolheram” errado. É recorrente os jovens pobres assumirem a postura da culpa diante de fracassos e insucessos experimentados quando da busca por trabalho, por emprego, como se tal situação fosse decorrente de opção pessoal e não de uma das marcas perversas da lógica capitalista (Silva, 2007, p. 216).

Gouveia (2018, p. 113) explica que a constante insegurança profissional se relaciona com o medo, sempre permanente, do desemprego. Esse temor não é por acaso: a existência de uma massa de desempregados é primordial para a própria regulação do capital, pois mantém os trabalhadores empregados sob constante alerta e medo de perderem o meio de reprodução

¹⁵ O regime de acumulação flexível, ou *toyotismo*, é o padrão produtivo do capitalismo caracterizado pela flexibilidade nos processos de trabalho, mercados, produtos e padrões de consumo. Abramides e Cabral (2003, p. 4-5) explicitam que: “A acumulação flexível, com o toyotismo, torna-se para o capital tanto uma forma de maior exploração quanto de maior controle sobre a força de trabalho. A reestruturação produtiva está baseada em aumento de produtividade, eficiência, qualidade, novas formas de tecnologia e de gestão, efetivando-se por intermédio das inovações tecnológicas. Desse processo de trabalho advém basicamente a precarização e a desestruturação das relações clássicas de produção, de gerenciamento e de envolvimento da força de trabalho. Viabilizam-se os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs) e o Comprometimento com a Qualidade Total (TQC), exigindo a participação dentro da ordem e do universo da empresa (Antunes, 1995:16). As decorrências desse processo favoreceram o processo de flexibilização do trabalho que conduziu à desregulamentação de direitos sociais e trabalhistas: reduziu o quantitativo do operariado fabril; incrementou a terceirização e a subproletarização; estimulou o trabalho precário e parcial e ampliou o desemprego estrutural, entre outros danos trabalhistas.”

da sua existência. A construção de um exército industrial de reserva, portanto, constitui-se como elemento do processo de precarização do trabalho no capitalismo flexível. Neste contexto, os trabalhadores reivindicam menos pelos seus direitos, além de tenderem a aceitar empregos/trabalhos mais precarizados:

O exército industrial é, então, vital para o “bom funcionamento” da produção capitalista e deve ser independente do incremento natural da população, no sentido de que deve existir mesmo que a população não cresça, ou – levando ao extremo, mesmo que a população descrença. Apenas desse modo é possível que o capitalista explore de maneira crescente o assalariado, seja em termos de extensão de jornada de trabalho, seja em termos de intensificação do trabalho numa mesma jornada. (Carcanholo; Amaral, 2008, p. 169 *apud* Gouveia, 2018, p. 118).

O debate teórico sobre desemprego estrutural e precarização do trabalho relaciona-se ao próprio debate, ainda incipiente no campo da educação, acerca da inserção profissional. Afinal, a inserção, enquanto construção sócio-histórica, deve ser pensada a partir das relações sociais estabelecidas em determinado momento histórico: no caso, o sistema capitalista. Portanto, devemos apreender este processo dentro da lógica estabelecida pelo capital. O que é estar inserido no mundo do trabalho em uma sociedade capitalista, marcada, estruturalmente, pelo desemprego e pela fragilização das relações de trabalho?

Nesse sentido, Sá (2019) coloca que o desemprego tem alterado substancialmente o processo de inserção profissional. A inserção é, cada vez mais, um processo que se alonga ao longo da vida produtiva do indivíduo, não se constituindo como um único momento: “Conforme Pochmann (2000), o desemprego juvenil se destaca como uma das características da transformação do mercado de trabalho brasileiro durante a década de 1990 e início do século XXI” (Sá, 2019, p. 62). Nesse âmbito, o desemprego dos jovens se manifesta por meio de duas vertentes: dos sujeitos que não conseguem conquistar o primeiro emprego e daqueles que não conseguem se estabilizar no mundo do trabalho, trocando sucessivamente de emprego ao longo de sua trajetória.

Segundo Silva (2009), os estudos sobre a temática da inserção profissional desenvolveram-se justamente no contexto da sociedade francesa da década de 1970, em que há o crescente aumento das dificuldades com que os jovens se confrontam quando terminam a sua formação escolar e pretendem ingressar no mundo do trabalho. Nesse âmbito, a passagem do universo da educação/formação para o mundo do trabalho deixa de ser espontânea e torna-se complexa e longa:

A democratização do ensino secundário e suas distintas ramificações, que vão

desembocar em níveis diferentes na divisão social do trabalho – além da massificação da universidade na segunda metade dos anos 1980 e 1990, vão constituir um marco importante para a construção de um universo da escola e da juventude muito diferentes do mundo do trabalho. Desse modo, não mais se passa do espaço familiar para o espaço do trabalho, mas a correspondência está entre o sistema escolar e o mercado de trabalho. Isso significa não apenas uma passagem contínua, mas a ruptura de fronteiras (Silva, 2009, p. 85).

Alves (2007) destaca que este conceito surgiu a partir do momento em que se estabelece uma divisão social e simbólica entre espaço familiar, profissional e escolar. A massificação da escola, que ocorre a partir da multiplicação do ensino secundário e do universitário, coloca o processo de divisão social do trabalho nas mãos da instituição escolar. A partir da década de 1970, a passagem, outrora linear, do sistema educacional para o mundo do trabalho transforma-se em um processo alongado, complexo e permeado de rupturas (Alves, 2007, p. 19). O acesso ao mundo do trabalho é mediado por diversas formas de precarização das relações de trabalho e pelo desemprego. O diploma deixa de ser o instrumento garantidor do emprego, fator que corrobora para o fenômeno da desintegração da promessa integradora da escola.

A autora também explicita que as dificuldades de inserção dos jovens no mundo do trabalho não somente adiam a entrada desses sujeitos no mundo adulto, mas também traz repercussões na conquista, por parte desses sujeitos, do estatuto de cidadãos de pleno direito. Afinal, em uma sociedade salarial, o emprego assegura a estabilidade financeira, o estabelecimento de relações sociais, uma organização do tempo e do espaço e uma identidade. O emprego, portanto, é um dos principais elementos de integração social, instrumento a partir do qual o indivíduo alcança a cidadania e constitui a sua própria identidade enquanto sujeito social¹⁶. O processo de aceleração do desemprego estrutural, para Castel (2012), está no cerne da desestruturação da própria sociedade salarial.

Alves (2007) realiza uma ampla revisão bibliográfica acerca dos estudos sobre a

¹⁶ O conceito de “sociedade salarial” foi desenvolvido por Castel (2012). Segundo o autor, desde o final do século XIX, houve um conjunto de reformas sociais e de políticas públicas que procuravam identificar a classe trabalhadora e promover um conjunto de iniciativas no sentido de estabilizar suas condições de vida, por meio da concessão de direitos sociais e trabalhistas que frearam, minimamente, a violência da exploração capitalista. Este processo se intensifica a partir do pós-Segunda Guerra, período em que houve maior intervenção estatal no planejamento econômico e social. Neste contexto, o trabalho passa a ser a base de uma nova forma de solidariedade social, assegurando aos trabalhadores as proteções necessárias para enfrentar os riscos da existência social. O Estado Social passa a ser o sustentáculo dessas proteções. A estabilização da condição salarial dos operários torna-se a condição para a própria expansão do capitalismo neste contexto. A expansão do sistema de produção capitalista aliado ao Estado de bem-estar social consolidou a chamada sociedade salarial. Eric Hobsbawm (1995) destaca que as conquistas dos trabalhadores europeus, entre 1950 e 1980, foram bastante significativas. Contudo, tal processo não se observou na América Latina, periferia do sistema capitalista. De todo o modo, malgrado o período de ditaduras e golpes de Estado, os trabalhadores brasileiros, em meados do século XX, conseguiram conquistar a mínima garantia de direitos que lhes possibilitasse uma vida mais digna.

temática da inserção profissional, abordando diversos autores que se constituem como referência sobre o assunto. Os estudos que emergem são fruto das demandas frente ao crescente desemprego juvenil, bem como da busca por alternativas de adaptação dos sistemas educacionais em relação às demandas do mundo do trabalho (Gouveia, 2018, p. 130).

De acordo com Silva (2009, p. 76), na França, local onde o campo iniciou seu processo de constituição na década de 1970, os estudos sobre inserção profissional se desenvolvem a partir das abordagens quantitativas e qualitativas. Na primeira perspectiva, os estudos ocorrem por meio do acompanhamento longitudinal de uma amostra de jovens em diferentes momentos de sua trajetória após a saída da escola. Na abordagem qualitativa, por sua vez, as pesquisas se desenvolvem por meio de entrevistas aplicadas aos jovens que buscam uma inserção profissional.

Silva (2009, p. 76) acrescenta que muitas pesquisas nesta temática abordam a inserção de forma mais ampla, realizando comparações entre diplomas e diferentes origens sociais. Atualmente, alguns trabalhos também enfocam as diferentes estratégias traçadas pelos jovens em sua inserção profissional, bem como as representações que eles fazem acerca de sua própria inserção. Tem havido o predomínio, também, de pesquisas que buscam analisar os processos de inserção profissional dos jovens oriundos das camadas sociais mais baixas.

De acordo com Trottier (1998), é possível diferenciar dois tipos de pesquisas sobre a temática. O primeiro é centrado na análise interna dos sistemas educativos, em que se analisam as trajetórias escolares dos jovens. O segundo, por sua vez, é focado na saída das instituições escolares e conseqüente ingresso no mundo do trabalho. Em geral, considera-se a escolarização como fator primordial para esta garantia de inserção. Contudo, cada vez mais, observa-se a exclusão do mundo do trabalho de sujeitos escolarizados.

Realizada esta breve revisão bibliográfica sobre a temática, resta saber, afinal, o que caracteriza o conceito sociológico de inserção profissional? Segundo Alves (2007, p. 2), grosso modo, configura-se como a passagem do sistema de educação/formação para o sistema de emprego. Enquanto campo de estudos, a inserção profissional situa-se entre a formação escolar e o trabalho, englobando diferentes aspectos: posicionamento dos indivíduos no mundo do trabalho, valorização dos saberes, formas de acesso ao emprego, trajetórias dos trabalhadores e suas estratégias para inserção e reinserção:

[...] passo a compreender a inserção profissional como um processo mediado, por um lado, pelo sistema educativo e, por outro, pelo sistema de produção da sociedade. Dessa forma, a inserção profissional é vista num sentido mais amplo não dizendo respeito somente ao acesso ao primeiro emprego, mas sim como a relação processual estabelecida com o mundo do trabalho, no qual o indivíduo pode passar por diferentes

etapas ou dimensões: preparação, transição e integração (Nunes, 2011, p. 84).

Na perspectiva de Trottier (1998), por sua vez, o conceito de inserção profissional é definido a partir de três eixos: preparação, transição e integração:

A preparação profissional remete aos conhecimentos transmitidos aos jovens nos órgãos de formação em vista de habilitá-los a conseguir um lugar no mercado de trabalho. Esses conhecimentos, transformados em qualificações, são legitimados por um diploma que lhes confere certo poder no mercado de trabalho. A transição profissional é caracterizada pela procura de emprego e por um conjunto de mecanismos associados que se situam na interface da escola e do trabalho (centros de emprego, programas de auxílio ao emprego e a procura de emprego, medidas de empregabilidade, etc.). Em seguida, vem a fase da integração profissional propriamente dita, ou por uma relativa estabilidade de emprego, ou por situações de espera em relação ao acesso a um emprego, ou por situações de marginalização, ou de exclusão do mercado de trabalho, ou da precariedade de emprego. (Trottier, 1998, p. 152-153).

Gouveia (2018) entende que a inserção profissional dos sujeitos trabalhadores se situa na crença da promessa integradora da escola, uma vez que se vincula a um processo de formação profissional subordinado aos interesses do capital, o qual não garante a inserção no mundo do trabalho deste jovem recém-saído da escola. Diante das transformações estruturais pelas quais o sistema capitalista passou a partir da década de 1980, o quadro de precarização do trabalho e de desemprego estrutural se aguçou. Neste âmbito, a escola não mais garante o “lugar para todos”. Mesmo os sujeitos que conquistam diplomas, passam a enfrentar sérias dificuldades em seu processo de inserção: “nesse momento, inserir-se não mais aparece como um momento em que se atravessa um limiar, mas como um período de passarelas que se deve atravessar até chegar à terra prometida” (Silva, 2009, p. 86).

Para além da farsa da promessa integradora escolar, a inserção profissional, como processo histórico, toma contornos específicos no contexto de países de capitalismo periférico (Gouveia, 2018, p. 133). Não deve, pois, ser considerada à luz do esforço e mérito próprio dos indivíduos, mas vinculada a um sistema que a todo o tempo condiciona as possibilidades dos sujeitos. Portanto, deve-se circunscrever o processo de inserção profissional ao tipo de sociedade em que o fenômeno se insere.

Silva (2009, p. 83) coloca que, no Brasil, encaramos uma realidade de sujeitos trabalhadores que foram inseridos, de forma precária e degradada, muito cedo ao mundo do trabalho, se reinserindo constantemente após passarem por curtos ou longos períodos de desemprego. Portanto, podemos falar não apenas sobre inserção, mas sobre inserções. Ou, melhor, em reinserções ao longo da trajetória profissional:

É importante dizer que, no contexto brasileiro, não se constituiu como predominante uma transição para o trabalho depois de finalizada a escolaridade básica, diferentemente do que ocorre em alguns países. No Brasil, a relação entre escola e trabalho, especialmente para os jovens e adultos da classe trabalhadora, se caracteriza pelo ingresso precoce no mercado de trabalho e pela conciliação ou superposição de estudo e trabalho, conforme os depoimentos nos grupos focais (Almeida, 2015, p. 217).

Nesse sentido, na realidade de capitalismo dependente a qual estamos submetidos, a inserção profissional parece nunca terminar, pois se estende por toda a vida produtiva dos trabalhadores (Gouveia, 2018, p. 135). Para o jovem e o adulto de baixa renda, a relação escola-trabalho é marcada por trajetórias difusas:

Em nossa compreensão, a inserção profissional é um processo individual, coletivo, histórico e socialmente inscrito (ROCHA-OLIVEIRA, 2012, p. 131) e (acrescentamos) não linear, principalmente quando analisada na realidade dos sujeitos da EJA. Não se restringe a um momento específico da vida e se dilata no tempo, principalmente porque não são dadas garantias e oportunidades iguais, nem do acesso à escola, nem ao trabalho. E deve ser interpretada no processo histórico, nas relações de poder impostas pelo capitalismo local e universalmente, entre centro e periferia, principalmente no contexto atual e complexo da precarização. Destarte, pensar a inserção profissional implica pensar a reinserção, incorporando aqueles cujo percurso não é uniforme, aqueles que se inseriram precocemente no mundo do trabalho, a quem a precarização sempre foi companheira e que buscam, no Proeja, construir trajetórias que os permitam negociar sua força de trabalho em melhores condições no mercado de trabalho. (Gouveia, 2018, p. 134).

Estes sujeitos que passam pelos constantes e permanentes processos de inserção e de reinserção profissional são, justamente, o público-alvo das políticas do PROEJA. Esse trabalho, portanto, tem o objetivo de – à luz das discussões sobre os processos históricos de precarização do trabalho e de inserção profissional – analisar quem são esses sujeitos trabalhadores egressos do curso Técnico em Administração dos *campi* Tijuca II e Centro do Colégio Pedro II.

A partir das discussões anteriores, é imperioso discutirmos como a promessa de integração social por meio da escolarização pode motivar o retorno de muitos destes trabalhadores à escola e, de que modo, essa formação escolar impacta as formas de estes indivíduos se relacionarem com o mundo do trabalho.

Nossa principal reflexão é centrada nas expectativas de inclusão laboral após a conclusão do curso técnico, bem como no legado do processo formativo para esses indivíduos. Sendo assim, essa pesquisa pensa um conceito de inserção profissional mais amplo, não focado, apenas, no processo de conquista de um trabalho na área de formação, mas também

nos impactos e contribuições da formação escolar para a vida desses sujeitos:

A categoria da inserção profissional não pode se restringir ao mero ingresso no mercado de trabalho, nem sucumbir à “lógica economicista, enaltecida da capacidade individual de ingressar no mercado de trabalho a partir do mérito próprio”. Do contrário, deve ser tratada com construção social apreendida “a partir das relações que os homens estabelecem entre si nos diferentes momentos históricos” (Silva, 2009, p. 88 apud Gouveia, 2018, p. 30).

A fim de permear essa discussão, vamos analisar, no próximo capítulo, o contexto histórico em que emergiu o PROEJA como política pública, bem como tal programa desenvolveu-se no Colégio Pedro II. Sendo assim, inicialmente, analisaremos brevemente o histórico das políticas públicas do governo brasileiro para a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, ao longo de parte dos séculos XX e XXI, a fim de que possamos situar historicamente a emergência do PROEJA. Em seguida, abordaremos o surgimento deste programa no Colégio Pedro II, discutindo sobre as especificidades que ele assume neste recorte em específico.

3 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EPT E EM EJA – O PROEJA NO COLÉGIO PEDRO II

Rummert (2007, p. 37) destaca que o Brasil dos anos 1980 assistia à intensificação do desemprego e do aumento substancial da inflação. Este quadro foi consequência, sobretudo, da aplicação das políticas neoliberais de ajuste e de estabilização macroeconômica. Concomitantemente ao aumento do quadro do desemprego, foram geradas e intensificadas condições favoráveis ao crescimento do trabalho precarizado e da terceirização como formas de inserção profissional desses contingentes de trabalhadores expulsos do mercado formal.

Este contexto de aumento do desemprego e da precarização do trabalho também teve repercussões significativas na implementação das políticas educacionais por parte do Governo Federal. Neste âmbito, a Teoria do Capital Humano, que sofreu uma reestruturação de seus componentes centrais nos anos 1980, constitui-se como elemento estruturante das políticas públicas em educação, sobretudo a partir da redemocratização.

Ainda segundo Rummert (2007), inspirados por esse discurso teórico baseado na Teoria do Capital Humano, o Estado brasileiro percebeu que era necessário investir na construção de políticas públicas de expansão da oferta da Educação Básica. Contudo, neste aspecto, observamos que estas políticas são focadas na inserção social precária da massa de trabalhadores desempregados, incluindo, também, a expansão da oferta precária de educação básica para a população jovem e adulta, historicamente alijada dos processos educacionais formais. Neste ponto, há uma contradição estrutural permeada pelo conflito de classe, a qual confere contornos específicos para a educação enquanto política pública na realidade brasileira:

Por um lado, as forças dominantes e as características do atual estágio da produção capitalista não requerem, efetivamente, que a totalidade da população tenha assegurado o direito a toda a escolaridade básica de qualidade (Rummert, 1995, 2000). Por outro, a difusão massiva da crença de que a educação constitui a chave de ingresso exitoso na esfera do “têlos da economia competitiva” (Rodrigues, 1998) requer a oferta de simulacros de processos educacionais que propiciem à maioria da população a crença de estar recebendo, do Estado, as oportunidades de superação individual das marcas do modelo socioeconômico. Introjetado no tecido social o projeto identificatório dominante (Rummert, 2000, 2004), faz-se necessário implementar ações que, ao distribuir certificados de conclusão de cursos de nível fundamental e médio e de formação profissional, concorrem, de modo significativo, para construir o “consentimento ativo dos governados” (Rummert, 2007, p. 37).

Para além deste movimento institucional vinculado à conjuntura macroeconômica, o contexto político do pós-ditadura fomentou as lutas da sociedade civil pela democratização do

acesso à educação. Um exemplo desta luta dos movimentos sociais foi a culminância da construção de um projeto de LDB, elaborado em consonância com a Constituição de 1988 e liderado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, tendo intensa participação de parlamentares progressistas e do campo acadêmico.

De acordo com Ramos (2014, p. 50), a década de 1990 se inicia com o Governo Collor, primeiro presidente diretamente eleito pela população após mais de vinte anos de ditadura civil-militar. Este governo representou a intensificação do modelo neoliberal nas políticas econômicas do Estado. Houve algumas privatizações e a extinção de instituições que prestavam serviços públicos. Após o impeachment do presidente Collor e a entrada do presidente Itamar Franco, houve a instituição da Lei 8948/94, que transformou a Rede de Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

O Governo Fernando Henrique Cardoso, por sua vez, deu continuidade a estas políticas econômicas, fortalecendo o modelo econômico neoliberal. A atuação de FHC como Ministro da Fazenda no governo Itamar Franco e consequente implantação do Plano Real (1994) levaram à sua eleição como presidente da república. Em 1995, criou-se o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), liderado por Bresser-Pereira. O Mare, nesse sentido, implementou uma Reforma Gerencial, que tinha como objetivo a chamada “desburocratização” do serviço público, com enfoque para o fortalecimento do terceiro setor:

O MARE participou diretamente de transformações gerenciais importantes. É relevante destacar a implementação das terceirizações para vários setores do Poder Executivo federal e a criação de Agências Reguladoras como instituições que criaram os marcos regulatórios, principalmente, para setores econômicos vitimados pelas privatizações. Gerencialmente, as novidades apareceram na forma do foco no cliente, nos programas de qualidade, no controle por resultado, etc. [...]. De modo sintético, poder-se-ia concluir que o movimento reformador inaugurado em 1995 possui a marca indelével da minimização do Estado e a adaptação da administração pública aos parâmetros, lógicas e mecanismos privados, destacando-se a preocupação derradeira com as contas públicas (Silva, 2009, p. 2 apud Oliveira, 2015, p. 36).

Ainda segundo Ramos (2014, p. 50), do ponto de vista social, houve o enfraquecimento e a precarização das relações trabalhistas, a corrosão do poder de compra da população e da qualidade de vida. As políticas públicas de educação no Brasil emergem, neste contexto neoliberal da década de 1990, como quadro estruturante deste cenário de recrudescimento das políticas neoliberais. Sob este ideário, os grandes formuladores das reformas educativas são os organismos internacionais vinculados ao capital. São estes organismos, norteados pela Teoria do Capital Humano, que trazem ao campo educativo

conceitos tais como polivalência, sociedade do conhecimento, formação flexível, empreendedorismo e etc.:

A reforma da educação, especificamente da educação profissional, no governo de FHC pautou-se, principalmente, pela necessidade de atender às novas exigências do mercado de trabalho, que, por sua vez, buscava relações trabalhistas mais flexíveis e sujeitos com competências práticas específicas, relacionadas com o conceito de empregabilidade já abordado. Teodoro (2011, p. 13) afirma que a necessidade de reformar a educação atingiu países de diversos lugares do mundo, com culturas e histórias bem distintas, inclusive em momentos políticos, sociais e econômicos bem diversos. “Impulsionadas por poderosos agentes globalizadores, de que a [...] OCDE constitui o mais significativo *think tanks* mundial [...], as reformas da educação tornaram-se uma obsessão dos governos” (Oliveira, 2015, p. 45).

Neste contexto, o financiamento da União para a educação foi restrito, apenas, ao investimento no ensino fundamental de alunos em idade escolar. Segundo Ramos (2014, p. 56), a priorização desta etapa da educação básica ocorreu em detrimento das demais etapas e modalidades, as quais ficaram relegadas à precarização e ao fomento da iniciativa privada. Houve, neste sentido, a omissão ou saída do Estado de diversas modalidades e sistemas de ensino, além de deterioração dos serviços públicos.

Em relação à educação profissional, Ramos (2014, p. 47) acrescenta que, neste contexto, houve a multiplicação de programas de capacitação em massa, desvinculados de qualquer etapa de escolaridade e com o currículo fragmentado. Afinal, os assessores do MEC eram contrários à oferta de ensino propedêutico integrado ao ensino profissional:

Eminentes assessores do Ministério da Educação à época (1995-1998), afirmavam que o ensino secundário no Brasil precisaria resolver dois grandes problemas: a oferta de formação propedêutica e profissional ao mesmo tempo, num mesmo curso e numa mesma escola. Para ele não se poderia fazer bem nenhuma coisa nem outra e o “sistema inglês” seria o mais adequado para o Brasil, ou seja, o ensino acadêmico para aqueles que desejassem ascender ao ensino superior e o ensino profissional para os oriundos da classe operária (Assis, Neta, 2015, p. 202).

Cabe destacar que este processo de desqualificação, aligeiramento e fragmentação do trabalho escolar é um dos mecanismos utilizados para manutenção do saber escolar sob a hegemonia da burguesia. A desqualificação da escola, portanto, é uma desqualificação, sobretudo, da escola frequentada pela classe trabalhadora:

A desqualificação do trabalho escolar vem transvestida, quer da perspectiva da eficiência e produtividade, enfatizada pela teoria do capital humano, com a sua correlata perspectiva pedagógica da tecnologia educacional, quer, mais sutilmente, por teorias educacionais postas como modernas e inovadoras. Trata-se de teorias “não-críticas”, como o demonstra Saviani, que se prestam para recompor os

mecanismos de elitização, de manutenção do privilégio – de recomposição, portanto, da hegemonia da classe dominante (Frigotto, 2010, p. 186).

Na esteira desta realidade conjuntural de desqualificação do ensino para a classe trabalhadora, podemos citar outra política educacional que segue a mesma lógica de fragmentação: o PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador) – que visava atender a demandas por qualificação profissional dos adultos de baixa escolaridade por meio de uma rede de cursos de curta duração, dissociados da Educação Básica.

Outra política pública educacional implementada neste período foi o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), instituído pelo governo brasileiro e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Assis e Neta (2015, p. 205) destacam que este programa tinha, por objetivo, financiar a reforma do ensino médio, transformando as instituições federais de educação profissional em Centros de Educação Profissional. Também instituiu apoio financeiro a grupos privados, definindo a iniciativa privada como principal fomentadora da educação profissional. Nesta toada, o sistema estadual era estimulado a investir no ensino médio regular, relegando a educação profissional às instituições privadas. Silva (2018, p. 4) coloca que o saldo das políticas de desmonte da educação profissional ao longo dos anos 1980 e 1990 foi o incremento das formas fragmentadas de oferta educacional, bem como o recrudescimento da histórica dualidade entre educação básica e educação profissional.

No âmbito normativo das políticas de educação, a gestão FHC promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, vigente até hoje, e o Plano Nacional de Educação. Em relação à LDB 9394/96, cabe destacar o seu processo de disputa política ao longo dos anos: tramitaram no Congresso dois projetos de lei distintos: aquele liderado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP, proposto pelo deputado Octávio Elísio na Câmara dos Deputados, e o projeto de iniciativa do senador Darcy Ribeiro (Frigotto, 2018b, p. 49). Ainda segundo Frigotto (2018b), o primeiro teve contribuições fundamentais do intelectual Dermeval Saviani, sendo imbuído dos princípios e debates teóricos acerca da educação politécnica. A partir deste projeto de lei, buscava-se introdução do conceito de *politecnia* (o domínio das diferentes técnicas que configuram o sistema produtivo de forma mais abrangente) e a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual.

A despeito do avanço dos debates no campo educacional, o texto elaborado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi derrotado. Venceu, pois, o projeto de lei que tinha mais alinhamento com concepções de educação dos organismos internacionais e,

portanto, mais interessante ao governo Fernando Henrique Cardoso.

Importante destacar que a Lei 9394/96 (LDB) regulamentou a educação profissional como modalidade de ensino, além de dedicar um capítulo inteiro para tratar sobre esta temática. Contudo, quando observamos a autorização das formas de oferta, percebemos que não houve priorização da forma integrada:

A partir da análise do texto legal aprovado, especialmente do disposto no art. 36, § 2º, que afirma que “o ensino médio, atendida a *formação geral* do educando, *poderá* prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996, p. 14, destaques nossos), pode-se perceber que a educação politécnica, embora permitida, não foi assumida como uma prioridade. O art. 40 da mesma Lei afirma ainda que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular”, mas continua dando uma outra opção quando diz “*ou* por diferentes estratégias de educação continuada” (Oliveira, 2015, p. 52).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 25) colocam que, para regulamentar os artigos da LDB que tratam da educação profissional, foi instituído o Decreto n.º 2.208/97, o qual proibiu a formação integrada, bem como regulamentou formas aligeiradas de educação profissional, coadunadas com as necessidades do sistema produtivo. O ensino profissional, portanto, seria oferecido apenas nas modalidades concomitante e subsequente, com organização curricular própria e sem nenhuma articulação com a Educação Básica. Reforçava-se, portanto, a histórica dualidade educacional brasileira entre ensino propedêutico e ensino profissional.

Em resumo, podemos observar, no governo FHC, um processo de intensificação da precarização da educação profissional, a qual assistiu à redução dos investimentos públicos e consequente aumento do investimento privado. Além disso, ampliou-se a histórica dualidade entre ensino regular e profissional, que culminou na promulgação do Decreto 2208/97, o qual proibia o fornecimento de cursos técnicos integrados. Por fim, podemos citar o investimento do estado em cursos profissionalizantes de curta duração, desvinculados da escolarização formal e construídos a partir de currículos fragmentados e aligeirados.

Ramos (2014, p. 66) coloca que, no início do primeiro mandato do presidente Lula, a equipe que assumiu o MEC assinalou o desejo de reconstruir as políticas públicas para a educação profissional, resgatando as contribuições e discussões acumuladas desde a década de 1980 pelos educadores progressistas e pelos movimentos sociais. Ainda segundo a autora, logo em 2003, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, elaborou o documento “Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica” (SEMTEC/MEC, 2003), o qual trazia o posicionamento do novo governo em relação à promoção de uma organização sistêmica e estruturada da educação profissional,

instituindo responsabilidades dos entes federados, comprometendo-se a reduzir a privatização operada na década de 1990 e implementando mecanismos de acompanhamento da implementação destas políticas. O principal objetivo declarado pelo governo era o de reconstruir a política de educação profissional e:

corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (Brasil, 2005, p. 2 apud Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 1089).

Silva (2018) coloca que, a despeito do discurso de reorganização das políticas para a educação, a histórica dualidade nas formas de oferta educacional não se alterou, apenas assumiu novos contornos. Contudo, é inegável que os primeiros governos Lula representaram alguns avanços na política de educação profissional, na medida em que tentaram implementar programas que tinham, como perspectiva, a tentativa de ruptura com a lógica fragmentária das políticas anteriores:

A ascensão de um governo de esquerda parecia revelar a incorporação das bandeiras de luta dos movimentos sociais da educação e um rompimento com as tradicionais políticas de separação de uma educação para o trabalho simples e uma educação para o trabalho complexo. Ainda, parecia traduzir o compromisso com a oferta das bandeiras populares que marcaram as lutas em defesa da tríade educação pública, gratuita e de qualidade. Porém, no caso da política de educação profissional e tecnológica, o governo Lula demonstrou sua face controversa, pois atendeu as reivindicações pela revogação do Decreto Nº 2.208/97 e pela formação do trabalhador com elevação da escolaridade, porém, lançou programas que reforçam a dualidade no interior do sistema educacional (Silva, 2018, p. 5).

O Ministério da Educação organizou diversos eventos e audiências públicas a fim de se discutir o redirecionamento das políticas para a educação profissional e tecnológica. Houve uma aproximação com os intelectuais do GT Trabalho-Educação da ANPED, o que permitiu a incorporação, às políticas de educação, de temáticas contra hegemônicas ao aparato institucional do MEC (Silva, 2018, p. 5). Como exemplo, podemos citar o “Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política” e o “Seminário Nacional de Educação Profissional - Concepções, experiências, problemas e propostas”, ambos realizados em junho de 2003, em que foram debatidas as concepções de ensino médio, conhecimento, trabalho e cultura.

Estes seminários, eventos e debates culminaram na revogação do Decreto 2208/97 pelo Decreto 5154/04. Ramos (2014, p. 72) destaca que este último documento é fruto da

disputa entre três concepções de educação profissional conflitantes, as quais podem ser identificadas a partir da análise dos diversos documentos enviados à SEMTEC/MEC. A primeira posição defendia a revogação do Decreto 2208/97 e a elaboração de uma nova política de Ensino Médio e Educação Profissional. A segunda, por sua vez, desejava a manutenção do decreto vigente. A última, por fim, defendia a revogação do Decreto 2208/97 e a promulgação de novo decreto. O posicionamento da SEMTEC/MEC estava alinhado com a terceira concepção, pois entendiam que a simples revogação do decreto sem a instituição imediata de novo instrumento legal não garantiria a implementação de nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica:

A opção por revogar um decreto e substituí-lo por outro foi fruto do entendimento de que tanto a manutenção do Decreto n.º 2.208/97, quanto sua revogação sem outra medida imediata, poderia permitir que prevalecessem as forças conservadoras de órgãos do governo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006). Portanto, devido ao compromisso assumido pelo governo de Lula, sobretudo com os educadores progressistas, optou-se pela promulgação de um novo decreto, em lugar de encaminhar ao Congresso Nacional propostas de Lei ou de revisão da LDB (Oliveira, 2015, 58).

Ainda segundo Ramos (2014, p. 69), o Decreto 5154/04 permitia a possibilidade de integração entre ensino médio e profissional, bem como o redirecionamento dos recursos do PROEP para o sistema público. Assis e Neta (2015, p. 206) acrescentam que, a partir deste novo decreto, a educação profissional organiza-se nas seguintes modalidades, articuladas à educação básica: programas de educação inicial e continuada, educação técnica de nível médio, graduação e pós-graduação. O ensino médio e a educação profissional são oferecidos de forma integrada, concomitante ou subsequente. Ramos (2014, p. 73) ainda explicita que tal decreto restabeleceu os seguintes princípios, dentre outros: defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, coordenada pelo MEC; a definição de responsabilidades de financiamento dessa modalidade pelos entes federados e monitoramento da execução desta política a partir do controle social.

Embora o novo decreto tenha restabelecido a possibilidade de oferta da modalidade integrada, não revogou as formas concomitante e subsequente, as quais são responsáveis pela precarização das ofertas de formação profissional, sobretudo na iniciativa privada. O decreto não se somou a outras estratégias que permitissem a construção de uma proposta de ensino médio técnico efetivamente integrado:

Apesar do Decreto nº 5.154/04 ter possibilitado a oferta de cursos na forma integrada, manteve a permanência das formas concomitante e subsequente, as quais

contrariam a formação no sentido da integralidade. Esse fato teria gerado uma série de debates na academia, conforme destaque realizado por Kuenzer (2008, p. 23): “o decreto nº 5.154/04 ampliou o leque de alternativas com o médio integrado sem que nenhuma das possibilidades anteriores, que favorecem ações privadas de formação precarizada com recursos públicos, fosse revogada”. A crítica da autora se refere à manutenção da possibilidade de oferta de cursos na forma concomitante e subsequente, já mencionadas, as quais continuariam a promover o processo de desarticulação do ensino (Jorge, 2014, p. 76).

No âmbito da reorganização da estrutura governamental, cabe destacar que o próprio Ministério da Educação iniciou uma política interna de fragmentação da educação profissional e tecnológica. No ano de 2004, por exemplo, Ramos (2014, p. 75) coloca que o Ministro da Educação assinou convênios com Secretarias de Educação de alguns estados para o repasse de recursos federais para a implementação do ensino médio integrado nestas redes. Contudo, tais convênios não foram efetivados na prática. Houve, também, a manutenção da validade das antigas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, mesmo após a edição do Decreto 5154 de 2004, dando continuidade à política do governo anterior. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1091) ressaltam, ainda, que a reestruturação sofrida pelo MEC colocou a política de ensino médio no âmbito da Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional e, conseqüentemente, contribuindo para a desarticulação entre ensino médio e ensino profissional.

Ainda no período do primeiro governo Lula, podemos observar, também, a implementação de políticas pontuais e fragmentárias de educação profissional voltadas à população de jovens e adultos. Como exemplos, podemos citar o Projeto Escola de Fábrica e o PROJOVEM.

A primeira política, instituída em 2005, consistia em oferecer cursos de formação inicial, com duração mínima de 600 horas e destinados aos jovens de baixa renda entre 15 e 21 anos¹⁷. Rummert (2007, p. 40) explicita que essas formações ocorriam nas chamadas Unidades Formadoras, criadas nas empresas participantes do projeto. A implementação do projeto nessas Unidades era de responsabilidade das Unidades Gestoras, que são formadas por instituições sem fins lucrativos responsáveis pela gestão dos recursos públicos e do projeto pedagógico. Sendo assim, observa-se que esta é uma política que, além de focar em uma formação aligeirada e desvinculada da escolarização formal, ainda terceiriza o fornecimento de educação à iniciativa privada.

O PROJOVEM, também fundado em 2005, é destinado aos jovens entre 18 e 24 anos que ainda não terminaram o Ensino Fundamental, mas que já concluíram os Anos Iniciais.

¹⁷ O Projeto Escola de Fábrica foi instituído pela Lei 11.180/05.

Segundo Rummert (2007, p.411), aos alunos participantes, pretende-se oferecer educação profissional integrada ao Ensino Fundamental, contribuindo para sua reinserção escolar. O objetivo do Programa é fornecer toda a escolarização relativa ao Ensino Fundamental em 12 meses, o que caracteriza, também, uma formação precarizada e aligeirada. Como, portanto, propiciar uma formação efetivamente integrada em moldes aligeirados? Este é um questionamento primordial que essa política pública não consegue dar conta.

Aguiar (2011) destaca que o segundo governo Lula, por sua vez, voltou a pensar e implementar um conjunto de políticas públicas que tentavam retomar a articulação entre educação básica e ensino profissional. Nesse ínterim, importantes políticas direcionadas à educação profissional e tecnológica foram elaboradas. Como exemplo, podemos citar a incorporação do conteúdo do Decreto 5154/04 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por meio da Lei 11741/08.

Outra medida de sistematização da educação profissional foi a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. Neste âmbito, houve a promulgação da Lei 11892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a possibilidade da oferta de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi* (reitoria, *campus*, *campus* avançado, polos de inovação e polos de educação a distância):

Os Institutos Federais possuem a natureza jurídica de autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e surgem também como instituições de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua identidade pluricurricular e *multicampi*, sendo especializados na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino (Aguiar, 2011, p. 82).

A Rede EPCT, também conhecida por Rede Federal, constituiu-se em uma das principais políticas educacionais do segundo governo Lula, sendo um marco na ampliação e na interiorização da educação profissional. Atualmente, a rede conta com 682 *campi* vinculados aos Institutos Federais¹⁸.

Santos (2018) acrescenta que a criação e expansão da Rede Federal é oriunda das

¹⁸ Em março de 2024, o Governo Federal anunciou a criação de 100 novos *campi* de Institutos Federais, distribuídos pelo Brasil inteiro. Disponível em: [https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais#:~:text=Governo%20Federal%20anuncia%20100%20novos%20Institutos%20Federais%20no%20Novo%20PAC,-Com%20investimento%20de&text=O%20Governo%20Federal%20anuncia%20na,Ci%C3%Aancia%20e%20Tecnologia%20\(IFs\)](https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais#:~:text=Governo%20Federal%20anuncia%20100%20novos%20Institutos%20Federais%20no%20Novo%20PAC,-Com%20investimento%20de&text=O%20Governo%20Federal%20anuncia%20na,Ci%C3%Aancia%20e%20Tecnologia%20(IFs)). Acesso em 26 abr. 2024.

diretrizes expressas no Plano Plurianual (2004-2007), que destacava a necessidade de desenvolver-se uma nova política pública para a educação profissional, tendo em vista as estatísticas de ocupação funcional e escolarização da população brasileira:

Os dados gerais do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) do Ministério do Trabalho mostravam que nas oito maiores regiões metropolitanas do país os postos de trabalho que exigiam escolaridade básica haviam diminuído 28% entre 1998 e 2001, enquanto os empregos que passaram a ter como parâmetro mínimo de formação escolar do trabalhador o nível médio, nesse mesmo período, aumentaram em 28%. A realidade brasileira quando da elaboração do PPA 2004-2007 era a de que havia 25 milhões de jovens e adultos que não tinham frequentado escola ou com apenas duas séries cursadas no ensino fundamental. É dentro desse quadro de demandas na esfera da produção e da situação de uma grande parcela da população, no que se refere aos baixos níveis de escolaridade, que os autores do PPA 2004-2007 definiram como sendo de suma importância a construção de políticas de educação formal e de qualificação para o trabalho. (Santos, 2018, p. 114).

Neste instrumento de planejamento, consta o princípio de que o enfrentamento das desigualdades sociais passa pela implementação de políticas públicas de desenvolvimento regional. Foi justamente a partir desta concepção de redução das desigualdades regionais que o projeto de implementação da Rede EPCT se fundou (Santos, 2018, p. 119).

Contudo, a despeito desse esforço de integração por meio da implementação e expansão dos Institutos Federais, permanece a histórica dualidade entre educação básica e educação profissional. Embora tenha havido, ao longo dos anos, políticas voltadas especificamente ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, percebemos que a maior parte destas ações são pontuais, fragmentárias e pouco estruturadas enquanto políticas que se perpetuam ao longo do tempo. Este processo se justifica, principalmente, pela interferência de grandes grupos econômicos na construção de políticas de educação. Gouveia (2018) destaca que a lógica privatista e empresarial também moldou a implementação da Rede Federal:

Esta lógica privatista da educação também adentra à Rede Federal e tem no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)¹⁷ um grande exemplo. Aqui se concentra uma das várias e extremas contradições entre a política de expansão da Rede Federal e as novas formas de dualidade educacional representadas nos cursos de curta duração, de grande escala e de altos investimentos públicos no setor privado de educação que se inscrevem na experiência do Pronatec (Gouveia, 2018, p. 48).

Em 2017, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o governo de Michel Temer sancionou a Lei 13.415/2017, denominada de “Reforma do Ensino Médio”, medida que contribuiu ainda mais para a ampliação do fosso entre educação básica e educação profissional (Amorim, 2022, p. 41). Observamos a influência da lógica empresarial nesta

configuração de reforma. Na prática, tal legislação instituiu a fragmentação do Ensino Médio em cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias e formação profissional. As escolas devem ofertar pelo menos um dentre estes itinerários, podendo haver diversos “arranjos”. Amorim (2022) destaca que a possibilidade de adoção de apenas um itinerário acaba por desconstruir a chance de se implementar a formação integrada, pois:

liquida com o sentido de educação básica a qual supõe um equilíbrio entre as disciplinas que permitem entender as leis da natureza (Química, física, biologia) e as que permitem entender e atuar nas relações sociais (história, sociologia, filosofia, literatura, arte, etc.). O que se prioriza são conhecimentos instrumentais, mas que sem o que é básico instrumentaliza “o vento”. Liquida-se o esforço de décadas para superar, pelo ensino médio integrado, a dualidade estrutural (educação geral para a “elite” e adestramento profissional para o povo) (Frigotto, 2021 apud Amorim, 2022, p. 41).

Cabe destacar que, até o início dos governos Lula, os debates, no campo da educação, acerca da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica ainda ocorriam de forma apartada. Brito et. al. (2020, p. 124) destacam que as políticas públicas para a EJA, historicamente, são descontínuas e descoordenadas. Em virtude disso, nos anos 2000, houve esforços dos governos para a construção de políticas mais sólidas e consistentes para esta modalidade, avançando para além das antigas políticas no âmbito da alfabetização deste público. O governo começa a pensar, então, na construção de políticas para fornecer educação profissional à população de jovens e adultos.

Imbuídos desta ideia de investir em políticas para a EJA que articulassem formas de acesso ao mundo do trabalho, o governo implementou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – promulgado, inicialmente, pelo decreto 5478/05, o qual foi substituído, em 2006, pelo decreto 5840/06.

Ao tomarmos o PROEJA como recorte desta pesquisa, devemos realizar, também, um breve histórico das políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos. A história da EJA tem íntima relação com a trajetória apresentada acerca da educação profissional no Brasil, assumindo, em muitos aspectos, o mesmo caráter preparatório para as demandas do trabalho. Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos como modalidade é marcada pela descontinuidade e por esparsas políticas pontuais.

Somente na década de 1940 a Educação de Adultos começou a ser trazida para a pauta do debate público e para a preocupação dos governantes, o que ocasionou sua progressiva

expansão (MEB, 2022, p. 9). Este contexto foi marcado pela intensificação da industrialização e pelo fim do Estado Novo e, conseqüentemente, havia a preocupação com a formação de mão de obra e com a ampliação do contingente eleitoral. Assim, este período foi encampado por campanhas pontuais de alfabetização em massa, na tentativa de promover a escolarização da população adulta, a exemplo da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Houve, também, a criação do Serviço de Educação de Adultos no Departamento Nacional do Ensino Primário. Neste contexto, Sá (2019, p. 34) expõe que o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) concedeu subsídios para o Ensino Supletivo de Adolescentes e de Adultos.

Sá (2019, p. 35) destaca também, que, para além das necessidades do capital, o engajamento dos trabalhadores na luta pelo direito à educação propiciou o processo embrionário de construção da Educação de Adultos. Assim, movimentos políticos instituíram atividades educativas por meio dos “Comitês Democráticos”, pertencentes ao Partido Comunista. Surgem, também, as Universidades Populares e os Centros de Cultura Popular.

No contexto brasileiro, as políticas para a educação de adultos, até a década de 1960, foram marcadas por campanhas pontuais de erradicação do analfabetismo. Sá (2019) explicita que o ano de 1958 pode ser considerado um marco para o início do processo de mudança da concepção acerca da Educação de Adultos. Neste ano, ocorreu o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, no qual se discutiu a indissociabilidade da educação de adultos com o processo de conscientização do educando. Este Congresso foi promovido em decorrência, também, da derrocada da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos:

Alguns itens foram apontados como os responsáveis pelo declínio da campanha, dentre eles as precárias condições de funcionamento, a pouca frequência dos estudantes, a má remuneração docente e a inadequação do material didático aos educandos (Sá, 2019, p. 41).

Rodrigues e Costa (2017, p. 138) acrescentam que, dentre as dezenas de teses apresentadas, prevaleceu a do mestre Paulo Freire, a qual tornou-se a principal referência teórico-política para aqueles que não buscavam na educação de adultos a mera alfabetização para sua integração no sistema produtivo vigente, mas que visava a conscientização do cidadão e sua intervenção qualificada no processo de transformação social. A década de 1960 se inicia com uma efervescente mobilização para a Educação de Adultos, com o trabalho dos Centros Populares de Cultura (CPC), Movimentos de Cultura Popular (MCP) e Movimento de Educação de Base (MEB). Tais movimentos sociais são constituídos pela perspectiva teórica

da educação popular, que pode ser definida da seguinte forma:

Trata-se de uma educação cujos princípios são: educação enquanto ato e intencionalidade política, opção e compromisso de classe, com vistas à transformação social em favor dos excluídos; pesquisa participante em educação no desenvolvimento dos processos educativos; valorização e articulação dos conhecimentos cotidiano-populares dos educandos – os saberes de experiência feitos – e dos técnico-científicos a serem apropriados; prática educativa baseada na totalidade concreta; consciência crítica com organização, politização e mobilização dos excluídos para a transformação da realidade injusta; dialogicidade; construção do currículo e dos saberes no processo educativo, numa abordagem de totalidade dos conhecimentos em interdisciplinaridade; escola, educador e educandos tomados como sujeitos ativos na construção, desenvolvimento e avaliação do processo educativo e da história; ação cultural; currículo da EJA com vistas à formação humana (...) (Rodrigues; Costa, 2017, p. 139).

Contudo, Sá (2019) acrescenta que todas essas iniciativas, potencializadas pelo caráter revolucionário da pedagogia freiriana, foram aniquiladas pela instauração da ditadura civil-militar em 1964. Os movimentos de educação popular de adultos foram reprimidos, seus idealizadores perseguidos e seus ideais e materiais censurados. Com o golpe, houve um retrocesso nas políticas públicas em educação. Naquele contexto, no que tange à alfabetização, a Educação de Adultos ficou a cargo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL):

Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, que envolvia cursos de alfabetização além da educação continuada de jovens e adultos. No entanto, a este movimento, competia promover a Educação de Jovens e Adultos analfabetos, responsabilizando-se financeiramente por um terço do seu custo, cooperando com os movimentos isolados da iniciativa privada, além da orientação técnica de cursos que duravam nove meses para analfabetos da faixa etária de quinze e trinta anos, com preferência aos municípios com maiores probabilidades de desenvolvimento socioeconômico. O MOBRAL permaneceu em atividade por quinze anos. Na tentativa de distanciar-se dos resultados da Cruzada ABC, as iniciativas do movimento centralizaram-se como órgão de concepção e de execução, restringindo o processo de alfabetização apenas à capacidade de aprender a ler e a escrever, em muitas situações, somente o próprio nome¹⁹ (Sá, 2019, p. 43).

Além disso, em 1971, para dar conta do contingente de jovens e adultos sem a escolarização completa, foi criado o Ensino Supletivo (MEB, 2022, p. 11). O Regime Militar tinha, por objetivo, aumentar os índices de escolarização de adultos por meio do ensino aligeirado. Segundo Rodrigues e Costa (2017, p. 141), os materiais didáticos destinados a esta modalidade não eram adaptados à realidade de seu público, e os docentes que lá atuavam o faziam como forma de complementar sua renda.

A Constituição de 1988 traz um novo marco para a Educação de Jovens e Adultos: a

¹⁹ A Cruzada ABC (Ação Básica Cristã) foi uma campanha educativa para alfabetização de jovens e adultos realizada de 1966 a 1970 no período do regime militar, financiada pelo governo norte-americano.

modalidade se constituiu como direito fundamental e dever do Estado, o que obrigou o governo a estabelecer metas e recursos orçamentários para sua efetivação (MEB, 2022, p. 12). Concomitantemente a este processo ocorrido no plano jurídico, a redemocratização propiciou a retomada dos movimentos sociais em prol do direito à educação:

Em São Paulo, no ano de 1989, Paulo Freire, à frente da Secretaria Municipal de Educação, consolidou o Movimento de Alfabetização – MOVA, que se desenvolveu por outros estados brasileiros. Esse movimento de alfabetização tinha o caráter de retomar a concepção e prática pedagógica dos movimentos de cultura popular da década de 1960. Paulo Freire insistiu em propor práticas participativas de escuta à comunidade escolar. Defendia a ideia de que os educandos também tinham responsabilidade na organização programática dos conteúdos (Rodrigues; Costa, 2017, p. 143).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) trouxe importantes avanços para a EJA, ao considerá-la como uma modalidade da Educação Básica. Com isso, passam a ser reconhecidas as especificidades próprias das pessoas jovens, adultas e idosas, bem como a necessidade de repensar e construir estratégias próprias para o trabalho com esse público (MEB, 2022, p. 17). No texto da LDB está expressa, também, a mudança conceitual da Educação de Jovens e Adultos, a partir da tentativa de superação da concepção de suplência e de reparação:

É importante destacar nas políticas de Educação de Jovens e Adultos a mudança conceitual de Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos, que abrange diversos processos de formação (LDB/1996 art. 37 e 38) e a educação profissional de nível técnico que pode ser efetivada de modo concomitante ou sequencial ou integrado. Essa mudança amplia a compreensão dessa educação superando o olhar de suprimento e de compensação para o processo educacional da EJA como um todo, que envolve não apenas o direito de acesso à escolarização, mas também o de aprender, em diversas situações formais e informais de aprendizagem (Oliveira, 2015, p. 32).

Ainda segundo Sá (2019), apesar desses avanços, os anos seguintes não foram marcados pelo incremento de recursos públicos nesta modalidade. Pelo contrário, o governo federal priorizou o investimento no Ensino Fundamental para alunos em idade regular, e não incluiu a EJA no FUNDEF, criado em 1996. Nos anos subsequentes, foram implementadas várias iniciativas pontuais, ainda desarticuladas de uma política pública comum mais estruturada para jovens e adultos, relegando a EJA para o campo da iniciativa privada e de entidades filantrópicas:

Caracterizado pela defesa e expansão das reformas neoliberais, iniciou-se uma sequência de ações na esfera educacional que confirmava a mínima participação do

poder público no campo da Educação de Jovens e Adultos e atribuiu à iniciativa privada e entidades filantrópicas a responsabilidade por seu atendimento. Diante disso, o governo de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1998, criou a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos - CNEJA e através do Programa Alfabetização Solidária remeteu a EJA à esfera da filantropia, distanciando o poder público da responsabilidade pelo enfrentamento do analfabetismo (Sá, 2019, p. 45).

A despeito de observarmos, no governo Lula, um processo de estruturação das políticas públicas para EJA, não houve repercussão significativa nos índices de matrícula nesta modalidade. O que aconteceu, pois, foi uma redução na demanda por vagas, embora tenha havido aumento na oferta de matrículas neste período. Importa destacar que, se até 2006, havia aumento expressivo do número de vagas – embora as matrículas fossem reduzindo gradativamente – a partir de 2009 observamos um movimento de redução da oferta por parte do governo:

A realidade que encontramos no Brasil acerca da oferta e consolidação do direito não é o que nós gostaríamos de estar vivenciando. Entre 2009 e 2013, 14.581 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram desativadas no Brasil, segundo o Censo Escolar. O dado equivale a dez salas fechadas por dia e uma queda de 9% na oferta existente. Alarmantes, os números são reflexo do círculo vicioso em que a modalidade ingressou nos últimos anos. De um lado, gestores públicos reclamam dos altos índices de evasão e afirmam ser muito custoso manter turmas pequenas. De outro, alunos se deparam com cada vez menos opções e desistem. (Rodrigues; Costa, 2017, p. 158).

Quais seriam, portanto, as justificativas para esta redução brusca do ingresso de novos estudantes na modalidade EJA? Mesmo com a organização de uma política de governo mais robusta na gestão do presidente Lula, o financiamento da EJA ainda era insuficiente, além de os esforços do Estado serem concentrados em outras modalidades da Educação Básica. Cabe ressaltar também um aspecto crucial que marca as políticas de educação ao longo das décadas, e que não foi diferente nos governos do PT: embora tenha havido políticas mais estruturadas para o público da educação de jovens e adultos, a lógica compensatória e assistencialista ainda predominou na construção dessas ações (Almeida, 2015, p. 92). Afinal, é preciso conceder possibilidades aos mais pobres, no intuito de se obter algum nível de igualdade de oportunidades, que não seja o suficiente para desestruturar a lógica da desigualdade da sociedade de classes:

O velho conceito liberal de igualdade política, legal e formal, ou uma noção do que se convencionou chamar de igualdade de oportunidades, é capaz de acomodar as desigualdades de classe – e por isso não representa desafio fundamental ao capitalismo e seu sistema de relações de classe. Na verdade, é uma característica específica do capitalismo que seja possível um tipo particular de igualdade universal que não se estenda às relações de classe – ou seja, exatamente a igualdade formal, associada a princípios e procedimentos políticos e jurídicos, e não ao controle ao

poder social ou de classe (Wood, 2011, p.221-222 *apud* Almeida, 2015, p. 92).

Apesar de já observarmos, nos governos do Partido dos Trabalhadores, desafios importantes para o sucesso da modalidade, foi a partir do *impeachment* da presidenta Dilma que houve uma derrocada da EJA, com o corte de investimentos e o desmonte da estrutura criada nos anos anteriores. Posteriormente, no governo Bolsonaro, o processo de desestruturação se intensificou:

Os anos iniciais dessa gestão se tornaram obscuros no que se refere à EJA. Houve ausência de definição de políticas e grande invisibilidade da modalidade, que passou a receber recursos ínfimos, e somente um aumento dos exames de certificação (ENCCEJA). Isso parece contemplar o limite dos esforços desse governo para atender à demanda por educação de jovens e adultos no Brasil (MEB, 2022, p. 24).

Segundo o documento do Movimento de Educação de Base (2022, p. 24), concomitante à redução de investimentos na EJA escolar, percebemos, a partir de 2018, um movimento de incremento orçamentário no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que é uma política centrada na concessão de diploma de Ensino Fundamental ou Médio a partir da realização de um exame avaliativo por parte do candidato, que recebe a certificação de conclusão da escolaridade se atingir uma pontuação mínima exigida. Cabe destacar que, embora a ampliação do investimento no ENCCEJA tenha ocorrido a partir de 2018, este é um programa que existe desde 2005²⁰. Importante observar esta dinâmica, uma vez que o investimento público se concentra justamente na política de educação de adultos de caráter parcelar, pontual e fragmentada, que privilegia a concessão de um diploma de conclusão sem a necessidade de o estudante cursar a escolarização regular.

Cabe destacar também que, a partir dos governos Lula e Dilma, a EJA tem assumido uma nova identidade, caracterizada pela articulação desta modalidade com a formação profissional. O PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), criado em 2011 pela Lei nº 12513/11, é um exemplo de oferta de formação profissional para jovens e adultos, assim como o PROEJA. São justamente os limites e possibilidades deste Programa, inserido nas contradições do contexto estrutural de precarização do trabalho, que vamos analisar nos próximos tópicos.

²⁰ O ENCCEJA foi instituído no ano de 2005, por meio da publicação da Portaria nº44 do INEP, vinculado ao Ministério da Educação.

3.1 A implementação do PROEJA como política pública e suas implicações políticas e pedagógicas

O PROEJA, inicialmente denominado de Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, foi instituído pelo Decreto nº 5.478/05, sendo implementado nas instituições federais de educação profissional e destinado aos sujeitos que não haviam concluído o Ensino Médio²¹. Um ano depois, foi substituído pelo Decreto nº 5.840/06, ampliando o programa para outros níveis e sistemas de ensino e contemplando o público que ainda não havia concluído o Ensino Fundamental. Passou a chamar-se, então, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como é denominado até os dias atuais. Jorge (2014, p. 37) destaca que o PROEJA foi implantado a partir da possibilidade de integração entre educação básica e educação profissional, propiciada pelo Decreto 5154/04. O Ensino Médio Integrado já estava em andamento nas instituições de ensino, servindo de base para a construção do modelo de EJA integrada ao Ensino Profissional.

Rummert (2007) coloca que, além da ampliação do programa para o ensino fundamental, outra alteração trazida pelo novo decreto foi a possibilidade de oferta pelas instituições privadas sem fins lucrativos – preferencialmente do sistema “S” – e as redes estadual e municipal. Cabe destacar que a possibilidade de expansão da oferta para a iniciativa privada constitui uma ambivalência do Programa em relação aos seus princípios norteadores:

O primeiro é a ampliação do espectro de instituições que passaram a poder oferecer o PROEJA, para além das definidas no primeiro Decreto, nomeadas como Instituições Proponentes (de âmbito público: Instituições de Ensino Federais, Estaduais e Municipais de Educação, bem como Secretarias de Educação) e Instituições Parceiras, referidas como “quaisquer organizações da sociedade civil que não visem lucro pecuniário na oferta de curso no âmbito desse Programa”. O documento destaca, entretanto, como “parceiras preferenciais instituições pertencentes ao Sistema S” (Proeja; Documento-Base, p. 55.), num claro movimento

²¹ O Decreto 5840/06 determinou a obrigatoriedade de as instituições federais de educação profissional implantarem cursos regulares do PROEJA até o ano de 2007. Neste momento, os Institutos Federais ainda não existiam, tampouco a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Somente no ano de 2007, por meio do Decreto nº 6095/07, é que foram estabelecidas as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET. E no ano seguinte, em 2008, por meio da Lei 11892/08, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e formada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, CEFET-RJ, CEFET-MG, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II (inserido na rede posteriormente, pela Lei 12677/12).

de oposição em relação aos pressupostos anunciados nas partes introdutórias do mesmo documento e evidenciando a forte capacidade de intervenção do Capital nas propostas de educação da classe trabalhadora apresentadas pelo Governo Federal (Rummert, 2007, p. 44).

A primeira fase de implementação do PROEJA ocorreu a partir da elaboração, por parte da SETEC, de três documentos que trouxeram as bases das três frentes de trabalho estabelecidas, até então, para o programa: Documento-Base Proeja - Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio (Brasil, 2007a); Documento-Base Proeja - Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental (Brasil, 2007b) e Documento-Base Proeja – Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena (Brasil 2007c). Para as finalidades deste trabalho, utilizaremos como referência o Documento-Base referente ao Ensino Médio – Documento-Base (2007a)²².

A elaboração destes documentos de referência, que servem de norteadores para a construção dos currículos dos cursos do Programa, foi fruto de intensos debates de distintos Grupos de Trabalho entre os anos de 2005 e 2007. Almeida (2015, p. 23) ressalta o envolvimento da academia na formulação deste documento orientador, aspecto que diferencia este programa dos demais direcionados ao público dos jovens e adultos. Os cursos deveriam atender às concepções e princípios norteadores da proposta do Documento-Base:

É nesse contexto que se configura o aceite do Ministério da Educação às formulações desenvolvidas pelos grupos de trabalho para a implantação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional por meio do Decreto 5.840/06. Assim, foi assumida a perspectiva do currículo integrado, tendo a idealização teórica do trabalho como princípio educativo e a garantia da escolarização básica, obrigatória, gratuita e de qualidade como fundamental para a inclusão do público da EJA à educação técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio (Santos, 2011, p. 54).

Após a etapa de realização de Grupos de Trabalho e de apresentação de projetos, a SETEC/MEC teve a responsabilidade de coordenar a implementação do PROEJA a partir da assinatura dos convênios com os institutos. Gouveia (2018, p. 61) destaca o montante de recursos públicos aplicados na implantação do programa: foram 70 milhões distribuídos entre cursos de formação para professores – incluindo pós-graduações – bolsas de estudos aos educandos, inauguração das primeiras turmas do PROEJA e etc. A formação continuada de

²² Remédios e Brito (2021, p. 9) fazem a seguinte descrição sobre o conteúdo deste documento: “O Documento Base do PROEJA (2007) apresenta a situação da Educação de Jovens e Adulto no Brasil; as políticas públicas até então destinadas a este grupo; os desafios da implantação de uma política de integração da educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA; as concepções e os princípios acerca do programa; o projeto político-pedagógico integrado e questões referentes aos aspectos operacionais do programa.”

professores seria de responsabilidade das instituições que se disponibilizassem a realizar o programa.

O PROEJA trouxe a superação de uma lacuna existente nas políticas educacionais, a partir da proposta de implementação de um processo formativo que integrasse a retomada da escolarização interrompida e a formação para o trabalho:

A ampliação das possibilidades de atendimento aos trabalhadores, que historicamente ficaram sem acesso à escolarização e formação profissional, tem sido entendida como uma forma de desafio no PROEJA, uma vez que o Programa propõe a integração de ofertas educacionais, como a Educação Básica e Profissional, que sempre ocorreram de forma dissociada e fragmentada. Essa característica ao mesmo tempo em que amplia e renova as possibilidades de atendimento ao público excluído da escolarização e formação profissional, também revela o seu potencial de desafio, justamente por esse fato. Ao integrar dimensões que, historicamente, sempre estiveram separadas, requer uma reflexão sobre a representatividade dessa política e do lugar ocupado por cada uma dessas instâncias na formação do trabalhador (Jorge, 2014, p. 40).

O público-alvo do programa, portanto, são trabalhadores com trajetórias educacionais descontínuas, ou que em dado momento de suas vidas foram excluídos da educação formal. Sendo assim, tais sujeitos necessitam ser acolhidos pela escola e integrados como sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem, e não simplesmente como objetos de uma ação educativo-formativa. O retorno destes sujeitos à escola é permeado de expectativas, pois estes já foram excluídos da escolarização formal anteriormente:

O Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007) que situa a questão da EJA no âmbito da educação profissional, considera que a oportunidade de inclusão de jovens e adultos no ensino profissionalizante, através de políticas públicas estáveis, contribua para integração sociolaboral desses sujeitos que foram alijados do direito à educação regular e do acesso à formação profissional de qualidade. O documento ressalta também que a perspectiva dessa formação deve ser na vida e para vida e não apenas de qualificação do mercado e para ele. Essa perspectiva está contemplada no quarto princípio do Documento Base, que consolida os fundamentos dessa política e compreende o trabalho como princípio educativo, entendendo que o sujeito produz sua condição humana pelo trabalho (Aguilar, 2011, p. 78).

Apesar dos avanços marcados pela construção de uma política educacional de educação profissional destinada ao público de jovens e adultos excluídos dos processos formais de escolarização, é preciso que tenhamos um olhar crítico aos limites e desafios enfrentados pelo PROEJA ao longo de sua curta trajetória, desde a sua concepção enquanto política pública. Afinal, a própria proposta de ofertar uma educação integrada, que rompa com a histórica dualidade entre educação geral e educação profissional, constitui um desafio complexo ao Estado enquanto promotor desta política:

A ampliação das possibilidades de atendimento aos trabalhadores, aqueles que historicamente ficaram sem acesso à escolarização e à formação profissional, tem sido entendida como uma forma de desafio no Proeja, uma vez que o Programa propõe a integração de ofertas educacionais, como a Educação Básica e Profissional, que sempre ocorreram de forma dissociada e fragmentada. Essa característica, ao mesmo tempo em que amplia e renova as possibilidades de atendimento ao público excluído da escolarização e formação profissional, também revela o seu potencial de desafio, justamente por esse fato. Ao integrar dimensões que historicamente sempre estiveram separadas, requer uma reflexão sobre a representatividade dessa política e do lugar ocupado por todas essas instâncias, cada uma a sua vez, na formação do trabalhador. Portanto, envolve um conjunto de situações desafiadoras que exigem cuidados especiais em relação à metodologia e organização teórica, estrutural e temporal do currículo, uma vez que muitas escolas apresentam uma limitada estrutura, tanto em termos de recursos humanos quanto físicos (Almeida, 2015, p. 61).

Alguns dos principais obstáculos que permeiam a oferta do PROEJA em sua trajetória histórica são a dificuldade de garantir a integração dos currículos, as altas taxas de evasão e de retenção dos cursos. No próximo tópico, vamos entender o processo de implementação deste programa no Colégio Pedro II, e de que formas estes desafios se articulam neste instituto federal.

3.2 O Colégio Pedro II e sua relação com o PROEJA

O Colégio Pedro II, segunda Instituição de Ensino mais antiga em atividade no país, foi criado em 1837 como escola de instrução secundária. Ainda no século XIX, o colégio tinha papel de grande relevância social e política, cabendo-lhe a transmissão dos valores de uma elite nacional. Este ideário era refletido em um currículo em que predominava o ensino das humanidades e de línguas, caracteristicamente voltada para a formação deste grupo social restrito. Logo, o colégio se instituiu como o espaço de formação do cidadão erudito²³:

Foi o primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil e importante elemento de construção do projeto civilizatório do Império, de fortalecimento do Estado e da formação da nação brasileira. Como agência oficial de educação e cultura, o Colégio foi criado para ser modelo da educação pública e particular secundária do Município da Corte e demais províncias. A Instituição era referência no panorama da educação nacional, pela qualidade do corpo docente e dos modelos dos programas desenvolvidos, uma vez que estes, inclusive, serviam como modelo aos colégios da rede privada, quando solicitavam ao Ministério da Educação o reconhecimento de seus certificados e justificavam seu mérito por meio da

²³ Para mais informações sobre o histórico do Colégio Pedro II ao longo do século XIX, consultar a página do MAPA, no *site* do Arquivo Nacional. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/326-imperial-colégio-de-pedro-ii>. Acesso em: 02 out. 2023.

semelhança de seus currículos com os do Colégio Pedro II, considerado "Colégio Padrão do Brasil" (Colégio Pedro II, 2018, p. 12).

Embora fundado como instituição de ensino de educação básica voltada às elites nacionais, o Colégio Pedro II, ao longo de sua história, sofreu transformações não somente em suas modalidades e ofertas de ensino, mas também na expansão do acesso à classe trabalhadora. Segundo Amorim (2022), foi apenas na década de 1970 que a instituição passou a ofertar educação profissional, após longas décadas de dedicação apenas à formação propedêutica. Em 1976, assim, implantou cursos profissionalizantes de segundo grau, como resultado da exigência da Lei nº 5.692/1971²⁴. Na década de 1980, foi implementado o curso técnico em Informática a nível de Ensino Médio Integrado, ofertado exclusivamente no turno noturno da, então, Unidade Escolar São Cristóvão II (Amorim, 2022, p. 54).

Com a Lei nº 12.677/12, o Colégio Pedro II foi equiparado a Instituto Federal e incorporado à Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica, mantendo sua denominação tradicional e sua finalidade, que é a oferta de Educação Básica. A instituição é fruto do histórico de contradições que marcam sua trajetória centenária enquanto colégio: de escola propedêutica de Educação Básica a Instituto Federal de Educação Tecnológica, a disputa entre o novo e a tradição, outrora dominante, fica evidenciada na sua identidade e na sua forma de organização institucional.

A partir da equiparação, a autarquia Colégio Pedro II assumiu características pluricurricular e *multicampi*. Sua missão, segundo o site da instituição, é a de “promover a educação de excelência, pública, gratuita e laica, por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, formando pessoas capazes de intervir de forma responsável na sociedade”²⁵. A gestão institucional é realizada pelos órgãos colegiados – Conselho Superior (CONSUP), Conselho de Dirigentes (CODIR), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) –, pela Reitoria – que é composta por cinco Pró-Reitorias – e pelos órgãos de administração local²⁶.

Atualmente, a instituição oferece desde a Educação Infantil até os cursos de Mestrado Profissional, incluindo os cursos de Ensino Médio Integrado, nas modalidades regular e EJA. Durante os dois primeiros mandatos do presidente Lula, o Colégio Pedro II ampliou a sua participação no cenário educacional ao implementar os *campi* Realengo I e II no ano de 2004.

²⁴ A Lei nº 5.692/1971 instituiu a obrigatoriedade da profissionalização nas escolas de segundo grau.

²⁵ Para consultar a missão, a visão e os valores do Colégio Pedro II, acessar o site da instituição. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/cpii/missao.html>. Acesso em: 11 nov. 2023.

²⁶ A estrutura organizacional completa da instituição pode ser verificada no Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023).

Nos anos de 2006 e 2008, respectivamente, foram fundados os *campi* Niterói e Duque de Caxias, ambos na região metropolitana fluminense. Atualmente, o instituto atende a todo o município do Rio de Janeiro e parte da região metropolitana, somando um total de quatorze *campi*, mais o Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo (CREIR): Centro, Duque de Caxias, Engenho Novo I e II, Humaitá I e II, Niterói, Realengo I e II, São Cristóvão I, II e III e Tijuca I e II.

Abaixo, podemos observar dois quadros em que constam a distribuição dos cursos de graduação, pós-graduação e cursos técnicos da instituição, de acordo com informações contidas no site do Colégio Pedro II:

Quadro 1 - Cursos de Graduação e de Pós-graduação do colégio Pedro II (continua)

CURSO	TITULAÇÃO	CAMPUS
Licenciaturas Integradas em Humanidades (Ciências Sociais, História, Filosofia e Geografia)	Graduação	Realengo II
Artes Visuais (EaD)	Pós-Graduação lato sensu	São Cristóvão III
Ensino de Ciências e Biologia	Pós-Graduação lato sensu	São Cristóvão III
Ciências Sociais e Educação Básica	Pós-Graduação lato sensu	Centro
Educação Matemática	Pós-Graduação lato sensu	São Cristóvão II
Educação Psicomotora	Pós-Graduação lato sensu	São Cristóvão II
EREREBÁ	Pós-Graduação lato sensu	Centro
Ensino de Espanhol (EaD)	Pós-Graduação lato sensu	São Cristóvão III
Ensino de Física na Educação Básica	Pós-Graduação lato sensu	Tijuca II
Teorias e Práticas da Geografia Escolar	Pós-Graduação lato sensu	Tijuca II
Ensino de História	Pós-Graduação lato sensu	Tijuca II

Quadro 2 - Cursos de Graduação e de Pós-graduação do colégio Pedro II (conclusão)

CURSO	TITULAÇÃO	CAMPUS
Ensino de História da África	Pós-Graduação lato sensu	Centro
Ensino de Química	Pós-Graduação lato sensu	Centro
Especialização em Ensino de Francês (EaD)	Pós-Graduação lato sensu	Humaitá II
Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais	Pós-Graduação lato sensu	São Cristóvão II
Práticas Musicais na Educação Básica	Pós-Graduação lato sensu	São Cristóvão II
Programa de Residência Docente	Pós-Graduação lato sensu	Engenho Novo II
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)	Mestrado	Tijuca II
Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT)	Mestrado	São Cristóvão III
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB)	Mestrado	São Cristóvão III

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 3 - Cursos técnicos oferecidos pelo Colégio Pedro II (continua)

CURSO	MODALIDADE	TURNO	CAMPUS
Técnico em Administração	Ensino Médio Integrado (EMI)	Integral	Duque de Caxias
			Realengo II
			Tijuca II
Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	Ensino Médio Integrado (EMI)	Integral	Duque de Caxias
			Engenho Novo II
			São Cristóvão III
			Tijuca II
Técnico em Instrumento Musical	Ensino Médio Integrado (EMI)	Integral	Realengo II
Técnico em Meio Ambiente	Ensino Médio Integrado (EMI)	Integral	São Cristóvão III

Quadro 4 - Cursos técnicos oferecidos pelo Colégio Pedro II (conclusão)

CURSO	MODALIDADE	TURNO	CAMPUS
Técnico em Administração e	PROEJA	Noturno	Centro
			Duque de Caxias
Assistente Administrativo	PROEJA	Noturno	Engenho Novo II
			Realengo II
			Tijuca II
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	PROEJA	Noturno	Realengo II
Técnico em Tradutor e Intérprete de Libras	Subsequente	Integral	Niterói
Técnico em Guia de Turismo	Subsequente	Noturno	Humaitá II

Fonte: A autora, 2024.

Brito et. al. (2020) destacam que o CPII aderiu ao PROEJA de forma voluntária, mesmo não estando discriminado no Decreto 5478/05 como instituição que deveria obrigatoriamente ofertá-lo. Segundo os autores, a adesão ao programa foi uma forma de o colégio tentar solucionar a grande evasão escolar no ensino médio noturno, fenômeno que ocorria desde a década de 1990. Além disso, era uma solução para a plena ocupação das salas de aula e otimização dos custos de oferta de ensino:

No tocante à evasão escolar, problema recorrente desde a década de 1990, constata-se que não é uma questão específica do Colégio Pedro II. Ao contrário, atinge todas as unidades da federação e trata-se de um dos mais graves problemas concernentes à Educação de Jovens e Adultos no país. Segundo dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) que iniciou a coleta de dados sobre a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em 2018, com dados relativos ao ano 2017, os cursos técnicos integrados ao ensino médio, na modalidade PROEJA, tem índices muito altos de evasão escolar, e parâmetros muito insuficientes de conclusão por ciclo em nível nacional (Brito et. al., 2020, p. 140).

Diante da adesão do Colégio Pedro II ao programa, o Decreto 5840/06, que revogou o anterior, incluiu o CPII no conjunto das instituições federais que deveriam oferecer, pelo menos, 10% de suas vagas para essa modalidade de ensino. Teve início, portanto, o PROEJA nesta instituição, a partir do ano de 2006.

Remédios e Brito (2021) acrescentam que a criação do PROEJA no âmbito do Colégio Pedro II representou uma mudança importante na própria conformação deste instituto no que

tange à oferta educacional. Afinal, o CPII era uma escola que não tinha tradição na oferta de cursos voltados para o público da Educação de Jovens e Adultos:

Batista (2014), ao tecer uma análise da realidade do PROEJA no Colégio Pedro II, afirma que, até então, o CPII não tinha uma experiência com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Logo, a chegada do PROEJA ao colégio representou um desafio, pois, segundo o autor, historicamente no CPII, por conta de seus rígidos processos de seleção, consolidou-se um estereótipo de alunos que se distinguem em muitos aspectos daqueles que costumam compor os quadros do público da EJA (Remédios, Brito, 2021, p. 9).

O primeiro edital encontrado no site do Colégio Pedro II que versa sobre a admissão aos cursos do PROEJA data de 2006: o certame ofertou 175 vagas distribuídas nas seguintes unidades (atualmente, *campi*): Centro (70 vagas), Engenho Novo II (70 vagas) e Realengo (35 vagas)²⁷. O curso integrado oferecido era o de Montagem e Manutenção de Computadores. Em 2008, em convênio com o CEFET/RJ, o Colégio também passou a ofertar o curso técnico de Manutenção Automotiva, que foi extinto em 2014 por falta de procura (Santos, 2018, p. 226 apud Brito et. al., 2020, p. 131). O CPII se encarregava de lecionar o ensino básico e o CEFET, o ensino profissional, o que, segundo Fernandes (2020, p. 114), representava uma contradição em relação à proposta de integração entre o as modalidades do Ensino Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, característica estruturante do próprio programa. Em 2011, o PROEJA do CPII passou a oferecer, também, o curso Técnico em Administração.

Neste contexto, o ingresso aos cursos ofertados pelo PROEJA era por meio do pagamento de taxa de inscrição e da realização de provas de português e de matemática. Atualmente, o processo de admissão é menos excludente, pois envolve a realização de sorteio público e de análise socioeconômica e vocacional. Os *campi* Centro, Engenho Novo II, Tijuca II e Duque de Caxias ofertam o curso Técnico em Administração, bem como o curso de qualificação em Assistente Administrativo. Realengo II, por sua vez, além dos cursos acima citados, oferece o Técnico em Manutenção e Suporte em Informática. Portanto, percebemos que a instituição só oferece, para a modalidade EJA, cursos de formação integrados na área de Administração, com exceção do *campus* Realengo II.

No trecho abaixo, transcrito do Plano de Desenvolvimento Institucional, podemos observar algumas características dos currículos dos cursos técnicos integrados, bem como

²⁷ Edital nº 09/06 - processo seletivo para preenchimento de vagas relativas à Educação Profissional Integrada com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Disponível em: https://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2006/certame_0018/01_09082006_EDITAL_09.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.

algumas peculiaridades do PROEJA na instituição:

Os cursos integrados, desde sua criação, têm sido oferecidos com carga horária que praticamente lhes confere o caráter de cursos em tempo integral, pois os estudantes têm as mesmas disciplinas dos cursos de ensino médio regular, com carga horária por disciplina bem próxima nos dois tipos. Entretanto, a elas somam-se as disciplinas de caráter técnico profissionalizante e a carga horária do estágio obrigatório para fazer jus ao certificado, ou diploma de conclusão de curso. Em relação ao Proeja, pode-se afirmar que as dificuldades encontradas nesse programa, estão diretamente ligadas às taxas de evasão muito acima do desejável. Algumas dessas já foram identificadas e medidas necessárias para diminuir essa evasão já vêm sendo planejadas, sendo que o próximo passo é aumentar o número de matrículas. Ao longo dos anos, foi constatado que a proposta de aumentar o tempo de duração dos cursos, tal como projetado por lei em tramitação no Congresso Nacional, não seria solução, pois adultos que não puderam aproveitar as oportunidades educacionais quando mais jovens, têm pressa em concluir um curso profissionalizante (Colégio Pedro II, 2019, p. 87).

O trecho transcrito acima, retirado do Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023), nos traz alguns aspectos vinculados aos desafios enfrentados pelos cursos técnicos integrados, especialmente o PROEJA. Primeiramente, nota-se que este documento oficial nos traz a informação de que os cursos técnicos oferecem as mesmas disciplinas do Ensino Médio regular, com apenas o acréscimo das matérias de caráter técnico. Neste ponto, podemos questionar o efetivo caráter de integração de tais cursos, visto que as disciplinas propedêuticas apenas somam-se às técnicas, em vez de serem ofertadas de forma integrada.

Em seguida, o documento destaca as altas taxas de evasão do PROEJA. Importante acrescentar que, no Plano Pedagógico do Curso Técnico em Administração - PROEJA Integrado (2023), a temática da evasão ainda é premente, conforme podemos observar no trecho abaixo:

Assim, embora seja garantida legalmente a permanência dos estudantes no sistema escolar, a retenção e a evasão ainda se apresentam como desafios no cotidiano de escolas públicas brasileiras. Em maior ou menor grau, o problema alcança diferentes segmentos da Educação Básica e da Profissional. Quanto à Educação Profissional, embora esta modalidade tenha passado por diferentes políticas educacionais e tenha tido destaque em relação a políticas de expansão, a evasão e a retenção escolar permanecem com altos índices, em especial nos cursos de Educação Profissional para Jovens e Adultos - PROEJA (Colégio Pedro II, 2023, p. 19).

O Plano Pedagógico, portanto, informa que a instituição implementou, a partir de 2014, o Plano Institucional de Intervenção e Monitoramento para a superação da Evasão e da Retenção (2017-2018), a partir de uma metodologia dividida em quatro eixos: Instituição de Comissão Interna de Acompanhamento e Grupos de Trabalho por *campus*; Elaboração de

diagnóstico quantitativo; Elaboração de diagnóstico qualitativo e Consolidação do Plano Estratégico. A fim de mitigar estes alarmantes índices, as seguintes ações institucionais foram iniciadas, segundo o texto do documento:

Ampliação do número de bolsas concedidas para estudantes envolvidos em projetos de iniciação científica;
 Formação continuada de servidores dos SESOPs²⁸ com ênfase em cursos voltados à supervisão pedagógica e temáticas relativas ao atendimento dos estudantes do Ensino Médio, que demandam orientação profissional;
 Planejamento de atendimento sistemático pelos SESOPs aos estudantes com baixo rendimento acadêmico (SESOP Geral);
 Oferta de jornadas profissionalizantes para o público PROEJA, com a apresentação de assuntos de interesse dos profissionais egressos da Instituição, tendo como viés o mundo do trabalho;
 Organização de workshops, efetivados por amostras de projetos desenvolvidos na disciplina Gestão de Micro e Pequenas Empresas;
 Institucionalização do Seminário Permanente PROEJA, voltado para gestores e docentes participantes nesse segmento, visando a discussão de questões pedagógicas e administrativa que envolvem o funcionamento da modalidade;
 Oferta de estágio interno para estudantes do PROEJA;
 Criação de escritórios modelo para o curso de Administração – PROEJA (Colégio Pedro II, 2023, p. 22).

A despeito de este documento afirmar que as ações acima citadas são realizadas desde 2014, nesta pesquisa, observamos que algumas destas iniciativas ainda não foram implementadas a contento. Como exemplo, podemos citar a ampliação das bolsas de iniciação científica. Embora no edital de seleção de projetos de Iniciação Científica para estudantes da Educação Básica (Chamada Interna nº 06/2023²⁹) haja a possibilidade de concessão de bolsas para os estudantes do PROEJA, a coordenação-geral do programa informou que não há alunos desta modalidade atuando como bolsistas no ano letivo de 2023. A lista com o resultado dos projetos contemplados confirma esta informação³⁰.

Sobre o planejamento para atendimento dos estudantes pelos SOEPs dos *campi*, é importante ressaltar que, na realidade do Tijuca II, não há orientadores trabalhando no turno

²⁸ SESOP é a antiga nomenclatura utilizada para se referir ao atual Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP) do Colégio Pedro II. As atribuições do setor e o perfil profissional de seus servidores foram definidas pela Portaria 4112/2018, disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Fev/Portaria%204112.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

²⁹ Chamada Interna nº 06/2023, Colégio Pedro II, 2023. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2023/abril/CHAMADAS_INTERNAS/Chamada_Interna_06_2023_-_Iniciacao_Cientifica_Junior_2023_assinado_COM_ANEXOS.pdf. Acesso em: 22 nov.2023.

Esta chamada é destinada a todos os estudantes da Educação Básica, com pagamento de bolsa no valor de 300,00 mensais, durante seis meses.

³⁰ Chamada Interna nº 06/23 - Resultado final dos projetos e bolsistas contemplados, disponível em: https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2023/Jun/BOLSISTAS_CHAMADAS/Bolsistas_-_Resultado_FINAL_-_CHAMADA_INTERNA_06_2023_assinado_assinado.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

noturno, o que torna a realização desses atendimentos uma realidade inexistente, pelo menos para este *campus* em específico. Contudo, pelo problema crônico de falta de servidores na instituição, acreditamos que esta seja a realidade de outros *campi* também.

No ano de 2019, veio uma nova medida no sentido de tentar reverter as estatísticas de evasão do curso Técnico em Administração do PROEJA: a criação do curso de Assistente Administrativo, com duração de dois anos: assim, haveria uma opção de curso com carga horária reduzida e de duração menor, a fim de contemplar os estudantes que, por algum motivo, não pudessem cursar o técnico com duração de três anos. A partir de 2023, a certificação em Assistente Administrativo também passou a ser permitida aos estudantes do curso Técnico em Administração que concluíssem todos os créditos relativos aos dois primeiros anos de curso:

Poderá ser concedida a certificação intermediária ao aluno que formalizar o pedido no protocolo do *campus*, desde que aprovado em todas as disciplinas do primeiro e do segundo anos do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração. O aluno receberá o certificado do Ensino Médio Integrado ao Assistente Administrativo, conforme catálogo nacional de cursos (Colégio Pedro II, 2023, p. 24).

Para além da criação de um curso com carga horária reduzida, o Colégio Pedro II começou a reorganizar a estrutura curricular dos seus cursos destinados ao público dos jovens e adultos, a fim de mitigar os índices de evasão. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023), essa reformulação está vinculada a um dos objetivos da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) para a educação profissional nos anos de 2019 a 2023, qual seja: reestruturar os cursos profissionais (Ensino Médio Integrado e Proeja), considerando a recente divulgação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, e propiciar maior e melhor estruturação da Central de Estágios (Colégio Pedro II, 2019, p. 62).

Ainda sobre o problema estrutural de evasão, destaca-se que uma das políticas da instituição se constitui na concessão de bolsa-auxílio para todos os estudantes do PROEJA. Anteriormente, o valor pago mensalmente era o de R\$ 100,00. A partir de 2023, como tentativa de reforçar esta política de qualidade de permanência dos estudantes, a quantia foi atualizada para R\$ 250,00 mensais. Contudo, o recebimento do dinheiro é condicionado à frequência regular de 75% nas aulas³¹. Embora se compreenda a importância do estabelecimento de um critério de frequência mínima para que o estudante receba o valor da

³¹ Informação concedida pela coordenação-geral do PROEJA e disponível em: [https://www.cp2.g12.br/noticias_destaque/12306-bolsa-para-estudantes-do-proeja-ser%C3%A1-de-r\\$-250-a-partir-do-ano-letivo-2023.html](https://www.cp2.g12.br/noticias_destaque/12306-bolsa-para-estudantes-do-proeja-ser%C3%A1-de-r$-250-a-partir-do-ano-letivo-2023.html). Acesso em: 23 nov. 2023.

bolsa, questionamos a rigidez de tal requisito. Afinal, sabe-se que os estudantes faltam, muitas vezes, por motivos alheios à sua vontade, como compromissos de trabalho e obstáculos de cunho familiar.

Na aplicação do nosso questionário, ao serem perguntados sobre os principais desafios enfrentados para a conclusão do curso, 36 egressos – ou 63% dos respondentes – destacaram o cansaço referente à rotina de trabalho e/ou de vida. Percebemos, portanto, que os desafios do mundo do trabalho se constituem como o principal obstáculo para a conclusão do curso. Sendo assim, entendemos que este aspecto também impacta a frequência regular no curso. Neste ponto, ao ponderarmos as motivações que levam os estudantes ao abandono escolar – e que, conseqüentemente, contribuem para o aumento do quantitativo de faltas – podemos questionar os limites acerca da imposição de um requisito tão rígido para o recebimento de um valor que, em muitos casos, pode ser determinante para a permanência do estudante.

Refletir sobre os obstáculos relacionados à evasão e à conclusão são primordiais para que possamos, enquanto instituição, avaliar nossa forma de oferta educacional, a fim de que o PROEJA possa contribuir para a ampliação da inserção profissional dos egressos. Para isso, precisamos estar munidos de aparatos teóricos, a fim de que discutamos que tipo de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional queremos promover aos nossos estudantes. Na próxima seção, discutiremos, justamente, o aparato conceitual que norteia a nossa análise sobre EJA e EPT. Sendo assim, traremos os conceitos oriundos de autores libertários, tais como Proudhon e Bakunin, e analisaremos de que forma tais conceitos se articulam com os debates teóricos sobre EJA e EPT na literatura acadêmica brasileira.

4 REFERENCIAL TEÓRICO PARA PENSARMOS A EJA E A EPT NO BRASIL

Para entendermos quem são os egressos do curso Técnico em Administração do PROEJA, é primordial nos debruçarmos sobre quem são os sujeitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, de uma forma geral. Consideramos importante destacar que o estudo sobre o PROEJA não se descola do campo maior em que está inserido, que é o da EJA.

Afinal, os grupos que buscam essas modalidades de ensino vêm do mesmo lugar social marcado pela trajetória não regular de escolarização e instabilidade nas relações de trabalho. Nas palavras de Arroyo (2017), são sujeitos de “travessia longa”, ou seja, pessoas que possuem uma longa trajetória de vida e visão de mundo já constituída:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (Brasil, 2007a, p. 11).

Silva (2021, p. 148) nos coloca que esta modalidade tem passado por um processo de aumento do quantitativo de adolescentes e de jovens, o qual se intensificou na década de 1990. Esses jovens estudantes não são pessoas que estão tendo sua primeira experiência com a escolarização formal, mas constituem-se enquanto os sujeitos que estão sendo, aos poucos, excluídos da Educação Básica regular e transferidos para a Educação de Jovens e Adultos:

O Parecer CNE/CEB 6/2010 traz para debate a questão da juvenilização da EJA, que consiste no processo de migração de jovens entre 15 e 18 anos que não encontram acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria e buscam a EJA, sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Essa situação de orfandade dos jovens dessa faixa etária é vista por alguns educadores como uma *espécie de não lugar (atopia)*. Questiona-se, também, a inexistência de políticas públicas e propostas pedagógicas adequadas para atender aos adolescentes dessa faixa etária (Oliveira, 2015, p. 39).

Sobre este processo de crescimento do quantitativo de jovens nas turmas de EJA, Silva (2021, p. 146) destaca que a presença de adolescentes e jovens nesta modalidade não é uma novidade. A autora coloca que, no ano de 1947, foi implementada a primeira ação do governo brasileiro voltada para a educação de jovens e adultos, denominada de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Podemos observar, portanto, que o termo

“adolescente” remete à presença dos jovens nesta modalidade. A experiência de Paulo Freire em *Angicos* (1963) demonstra, também, a recorrência de jovens entre os estudantes. A diferença primordial entre o contexto daquela época e o atual é que aqueles jovens dos anos 1940 e 1960 nunca haviam frequentado a escola anteriormente, e os nossos jovens atuais, por sua vez, foram excluídos da escola, e a ela estão retornando:

Hoje, os educandos da EJA, sujeitos de que trato neste livro, são mais jovens – muito mais jovens. Em sua maioria, deixaram a escola por pouquíssimo tempo; acabaram de sair do ensino pensado para crianças e adolescentes até os 15 anos de idade e possuem um histórico de repetência ou de passagem por muitas outras escolas. Seu histórico de repetência escolar de, no mínimo, dois anos faz com que eles se destaquem no conjunto dos demais educandos na modalidade (Silva, 2021, p. 145).

A própria escola, ao reproduzir uma lógica de homogeneização dos sujeitos, contribui para a reprodução das desigualdades sociais e, conseqüentemente, para a rotulação dos “estudantes-problema”. Atribui-se esta etiqueta aos educandos que se afastam do “tipo-ideal” de aluno: aquele que aprende em tempo mais rápido, é quieto, interessado, participativo e que atinge um bom desempenho nas avaliações. Ao não se adequar a este padrão, o estudante vivencia processos sucessivos de repetência escolar e acaba sendo transferido para a Educação de Jovens e Adultos:

Um dos motivos para que estudantes tão jovens estejam na EJA dessas escolas é a ideia de EJA como problema, como fonte de insatisfação e frustração, como turno necessitado de soluções, como condição inevitável para os pobres. Essa escola é resultado de demanda social por acesso e, cada vez mais, também por permanência. O relato de uma professora evidencia que esse pensamento sobre a modalidade é ainda concepção corrente entre as escolas estudadas, mesmo quando os profissionais entrevistados discordam dela (Silva, 2021, p. 149).

Arroyo (2017, p. 44) nos traz uma contribuição primordial para a identificação desses sujeitos: os alunos da EJA são estudantes periféricos, das margens da sociedade, das cidades e do campo. Mas, acima de tudo, são trabalhadores. Assim, é importante destacar que a EJA é um espaço-tempo de educação de trabalhadores e que, portanto, a agenda pedagógica deve ser imbricada pelas experiências do trabalho. Afinal, mesmo que esses sujeitos não estejam trabalhando naquele momento, foram socializados nas vivências da família trabalhadora. O trabalho é sua condição e identidade social e política. Portanto, devemos ter em mente que a identidade trabalhadora, para esses sujeitos, não é individual, mas coletiva. Afinal, “sabem-se passageiros de longos itinerários coletivos que vêm de longe” (Arroyo, 2017, p. 29).

Arroyo (2017) acrescenta, ainda, que o atual contexto sócio-histórico de precarização

das relações de trabalho reflete, também, na própria forma como essa identidade coletiva trabalhadora se constitui, além de impactar, sobremaneira, no processo de humanização e desumanização dos sujeitos. O trabalho torna-se um direito cada vez mais escasso, sobretudo para a juventude pobre, que se vê submetida a experiências de profunda instabilidade das relações de trabalho. Já que os sujeitos se definem socialmente pelo trabalho, quando o trabalho é incerto, tal construção identitária pessoal e social também é indefinida. A exclusão escolar ao longo de suas trajetórias de vida também marca subjetivamente, de forma negativa, as identidades desses sujeitos que retornam à escola na fase adulta:

O estudante da EJA, ao retomar os estudos, pode estranhar a rotina da escola, a linguagem acadêmica e a metodologia utilizada, sendo este mais um fator comum a esse grupo. Segundo Kohl (1999), uma autoimagem negativa em relação à capacidade cognitiva e baixa autoestima são características comuns aos estudantes da EJA, em geral acarretadas pelas experiências de insucesso ao longo de sua escolarização (Paula; Xavier; Júnior, 2017, p. 24).

Neste contexto, as subjetividades desses trabalhadores ficam marcadas pela instabilidade e pelo sentimento de fracasso, como se sua vulnerabilidade e exclusão social fossem responsabilidade sua, não da estrutura de exploração do sistema capitalista. Percebemos, portanto, um processo de desumanização, que atinge, sobretudo, os trabalhadores mais pobres e precarizados. A EJA, portanto, torna-se *lócus* que condensa essas identidades coletivas marcadas pela segregação e pela opressão.

Quais possibilidades de a EJA proporcionar a estes educandos a superação de suas subjetividades negativas para a construção de subjetividades positivas? Segundo Arroyo (2017), é primordial que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos tenham direito a um projeto de educação que os permita se entenderem como vítimas da polarização de classes, excluídos de um projeto nacional de integração e de participação no trabalho e na vida social como um todo. Para tal, é necessário, conforme salienta Arroyo (2017), que o projeto pedagógico desta modalidade coloque o trabalho como centro do processo de formação humana desses estudantes. Portanto, as propostas da EJA devem ser conformadas levando em consideração as identidades coletivas de trabalhadores que definem esses sujeitos. Ou seja, o eixo estruturador do trabalho escolar deve ser o trabalho como princípio educativo:

Há um traço marcante nas identidades coletivas dos jovens-adultos que lutam pela educação: sabem-se trabalhadores, trabalhadoras. Membros de famílias da classe trabalhadora, com experiências brutais de trabalho infantil e adolescente, à procura da titulação exigida para inserção no trabalho, submetidos a trabalhos informais ou rejeitados no trabalho formal porque sem a titulação escolar. Tensas histórias de

trabalhadores, de trabalhadores de classe que caracterizam os jovens-adultos como coletivo desde a infância (Arroyo, 2017, p. 69).

Até o início dos anos 2000, o principal desafio posto à modalidade era o de superar a concepção de que a EJA se constituía como espaço de suplência/reparação da escolarização. Sendo assim, a modalidade assumia o papel de suprir as necessidades educacionais dos jovens e adultos, com o intuito de ocupar lacunas pedagógicas. Contudo, segundo Ventura (2013, p. 35), desde a última década, o conceito de “educação ao longo da vida” tem se tornado o novo paradigma da modalidade, em oposição à lógica compensatória, que reduzia a EJA à mera reposição da escolarização. Nesse sentido, no que consiste este novo paradigma e quais são as suas origens?

Ventura (2013, p. 30) continua explicando que, segundo o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, as seguintes funções estruturantes da EJA foram fixadas: as funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Ainda de acordo com Ventura (2013), a definição da função reparadora traz avanços incontestáveis para a EJA, na medida em que fixa esta modalidade como direito público subjetivo e reconhece suas características e especificidades.

A função equalizadora, por sua vez, parte do pressuposto de que estes indivíduos que buscam a EJA estão em situação social desfavorável e que, portanto, necessitam de mais oportunidades que os demais sujeitos para, a partir de então, adquirirem um ponto de partida igualitário no jogo social (Ventura, 2013, p. 31). Ventura (2013) acrescenta que tal visão está baseada em um conceito liberal de indivíduo, pois advoga pela importância de, a partir da discriminação positiva, possibilitar que os sujeitos estejam no mesmo patamar para competirem pelas escassas oportunidades de ascensão social.

Por fim, a função qualificadora está relacionada ao paradigma da “educação ao longo da vida”, surgido na década de 1970, vinculado à Teoria do Capital Humano:

Atualmente, frente à sistemática relação entre ciência, tecnologia e produção, que produz avanços tecnológicos e organizacionais – favorecendo o surgimento de um novo regime de acumulação capitalista, a acumulação flexível (Harvey, 1999) –, o conhecimento distribuído pela escola não é mais suficiente para toda a vida produtiva do trabalhador, tornando-se necessário que este refaça sua trajetória profissional várias vezes. Assim, a secular luta dos trabalhadores por acesso à educação básica ganha um novo ingrediente e torna-se um novo espaço de disputa que, de certa forma, vem se delineando, em plano universal, desde os anos 1970: a necessidade de sistematização da educação ao longo da vida (Ventura, 2013, p. 32).

Ventura (2013) destaca, portanto, que o conceito de educação ao longo da vida não é

neutro, mas vinculado às necessidades de desenvolvimento econômico. Portanto, o indivíduo “aprende ao longo da vida” para disputar as escassas vagas de emprego, e para atender às demandas produtivas do capital: “Dessa forma, demonstra o caráter de subordinação das políticas de formação contínua à racionalidade econômica dominante, justificando a aprendizagem ao longo da vida como fator de busca de empregabilidade e adaptabilidade, como resposta individual aos desafios da mundialização” (Ventura, 2013, p. 38).

Portanto, pensamos que o paradigma para a EJA deva ser outro, que não a conquista de uma educação ao longo da vida, mas a promoção de uma educação calcada no conceito de trabalho como princípio educativo e na dimensão ontológica do ser social. Este novo paradigma precisa ser o eixo estruturante desta política pública, se almejamos uma inserção qualificada dos sujeitos no mundo do trabalho. Segundo Arroyo (2017), a escola, entendida a partir do trabalho como princípio educativo, deve articular um projeto de educação com a radicalidade das experiências de trabalho. Deve assumir as experiências coletivas de trabalho como estruturantes da proposta curricular:

Quando o ponto de partida é reconhecê-los como trabalhadores, a proposta de garantir seu direito à educação é obrigada a ter como referência os trabalhos de que sobrevivem, se trabalham em trabalhos precarizados, se têm dificuldade de articular tempos de trabalho-sobrevivência e tempos de escola. Se são os injustiçados da ordem social, econômica e até escolar como trabalhadores. Questões que passam a ser obrigatórias nos currículos de formação dos seus educadores (Arroyo, 2017, p. 45).

Tendo como eixo o trabalho como princípio educativo e o entendimento do contexto estrutural de precarização do trabalho, é primordial que se discuta que currículos desejamos na EJA, a fim de que tenhamos uma educação emancipadora. Que currículos são possíveis e necessários para esses jovens e adultos em tempos de tantas incertezas no mundo do trabalho?

Na concepção de Arroyo (2017), se pensarmos na estrutura curricular atual, podemos observar que o currículo da EJA aborda pouco sobre o trabalho. Os currículos sempre partem do pressuposto de que preparam para o trabalho. Entendendo esses sujeitos como trabalhadores, e não como estudantes empregáveis, os currículos devem valorizar os saberes acerca do mundo do trabalho que esses sujeitos mobilizam em suas existências e levam à escola:

As formas concretas de inserção dos jovens-adultos populares no trabalho vêm sendo o ponto de partida para novas escolhas. Não um currículo de aprendizado de habilidades mínimas para mantê-los na sobrevivência, mas para entenderem-se condenados à sobrevivência, para serem mais livres no presente, ter mais opções de superá-la, de libertar-se sem promessas ingênuas de futuro (Arroyo, 2017, p. 61).

Arroyo (2017) continua explanando que é primordial, portanto, que os currículos contemplem conhecimentos, capacidades e saberes para o contexto social do trabalho informal, no qual estão inseridos enquanto sujeitos. Nesse sentido, é necessário que os educandos-trabalhadores se entendam marginalizados e explorados, a fim de que se fortaleçam para a sobrevivência e mobilizem identidades coletivas positivas acerca de si mesmos.

Pensando, ainda, neste contexto de fragilidade e instabilidade em que as identidades dos trabalhadores são conformadas, Arroyo (2017) acrescenta que é imperativo que se discuta a organização dos tempos escolares, a fim de garantir que esses sujeitos frequentem regularmente as aulas e não evadam do sistema escolar. Nesse sentido, nos perguntamos como a escola se organiza, sobretudo no que tange ao seu tempo de funcionamento, em virtude dos tempos instáveis daqueles trabalhadores-estudantes que estão inseridos em trabalhos informais. Não teríamos que redefinir os tempos de escola e torná-los o mais flexível possível, a fim de garantir a permanência e conclusão dos cursos por parte dos estudantes? Afinal, neste ponto, é importante refletirmos sobre o papel da própria escola na garantia do sucesso escolar:

Dubet (1997) destaca importantes considerações a respeito da dinâmica escolar que pode ajudar a compreender os motivos que levam à não permanência na escola. Nesse trabalho, o autor elabora reflexões que desconstruem a ideia da inocência da escola face ao insucesso do aluno. Para ele, o sistema rígido de controle escolar é um fracasso pedagógico e moral; embora possa parecer ter eficiência rápida para controle de uma relação pouco regulada, acaba por afastar ainda mais o aluno da escola. A forma escolar rígida não condiz com a realidade de grande número de jovens e adultos que precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo, para o sustento próprio e da família, ou ainda, para aqueles que constituem as suas famílias precocemente. Essas situações impõem uma escolha, a qual, normalmente, não será pelos estudos, uma vez que a relação estabelecida com a escola limita as possibilidades de conciliação com o trabalho (Jorge, 2014, p. 171).

A organização dos tempos escolares é um desafio para a escola noturna, causando uma inadequação entre este tempo e a realidade concreta dos trabalhadores-estudantes (Silva, 2007, p. 144). Esta inadequação cria um sistema escolar em que os estudantes continuam sendo permanentemente excluídos da instituição escolar, culminando em processos contínuos de repetência e, em última instância, de evasão. Dessa forma, conforme salienta Silva (2007), as explicações para a não permanência são encontradas nos problemas dos próprios alunos, isentando a instituição de qualquer ação excludente, de maneira a individualizar um problema estrutural:

Observa-se a escassez de propostas político-pedagógicas, de organização dos tempos e espaços escolares e também de propostas de políticas públicas que reconheçam e contemplem as especificidades do jovem estudante da escola noturna em relação ao jovem estudante do diurno. [...] Com o desafio de construir um modelo que dê conta das especificidades dos sujeitos que nela habitam, a escola noturna não pode negar, nem deixar de reconhecer, as identidades e as especificidades desses sujeitos, enquanto pensa uma estrutura de organização e de funcionamento que, sendo flexível, esteja aberta à diversidade cultural, econômica e social que eles trazem em suas vivências. Buscamos a concordância de Dayrell (1996) quando nos revela que os alunos do curso noturno chegam à escola com uma cultura e valores forjados na sua experiência de vida, na sua trajetória como pessoa. Problema recorrente na escola noturna, a inadequação entre o tempo escolar e o cotidiano dos estudantes caracteriza um sistema em que o estudante continua sendo permanentemente excluído das políticas públicas educacionais. Tal exclusão se manifesta por meio da evasão e das repetências seguidas, segundo HADDAD (1991) (Silva, 2007, p. 154 e 155).

Em síntese, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que, embora tenha iniciado seu processo de organização nos anos 1940, foi marcada historicamente por políticas públicas educacionais pontuais e escassas, sobretudo vinculadas à alfabetização de adultos. Sua estruturação só ocorreu, de forma mais efetiva e organizada, a partir da Constituição de 1988. Na LDB de 1996, recebeu o *status* de modalidade de ensino. Com isso, passaram a ser reconhecidas as especificidades próprias das pessoas jovens, adultas e idosas, bem como a necessidade de pensar e construir estratégias próprias para o trabalho com esse público. Contudo, a despeito destes avanços, a EJA ainda é um campo marcado pela desvalorização de investimentos públicos e de políticas públicas efetivas, além de atravessada por diversos desafios que ainda mantêm a modalidade em posição de marginalidade nas políticas públicas para a Educação Básica.

4.1 Bases teóricas do PROEJA: os princípios da pedagogia libertária e as ambivalências do Documento-Base (2007a)

O Documento-Orientador do PROEJA para o Ensino Médio, também denominado Documento-Base (2007a), foi elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, e explicita as diretrizes político-pedagógicas desse programa para a organização dos currículos dos cursos técnicos implementados nas instituições de ensino. Este documento foi criado ao final de 2005, inicialmente, sob a vigência do Decreto nº 5.478/05 e, posteriormente, foi reestruturado, após a revogação desse decreto pelo de nº 5.840/06. Para a sua construção, formou-se um Grupo de Trabalho (GT), formado por representantes da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, do fórum nacional de EJA e de pesquisadores

e educadores. Neste âmbito, cabe salientar algumas diretrizes político-pedagógicas que regem o documento:

a) compromisso das entidades públicas do sistema educacional com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; b) inserção orgânica na modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; c) ampliação do direito à educação básica, pela universalização do Ensino Médio; d) trabalho como princípio educativo; e) a pesquisa como fundamento da formação dos educandos; f) consideração quanto às condições geracionais de gênero, de relações étnico-raciais como fundamentos da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (Brasil, 2007a, p. 37-38).

Portanto, o documento que regulamenta a criação do PROEJA está, *a priori*, calcado em uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica pautada nos conceitos de trabalho como princípio educativo, educação integral, educação politécnica, mundo do trabalho e educação integrada. Estes conceitos são formulados e debatidos pela tradição marxista, tendo sua origem atrelada a esta vertente. No entanto, para além desta tradição, outras concepções de socialismo também se debruçaram sobre o papel da educação no âmbito da relação capital e trabalho, a exemplo da corrente libertária.

Contudo, é importante destacar que a educação profissional é um campo em disputa por diversas correntes ideológicas e teóricas e que, portanto, a mera afirmação destes conceitos no Documento-Base não garante a implementação, nas práticas pedagógicas, destes princípios da educação socialista. Além disso, Almeida (2015) destaca que, embora o Documento-Base explicita estes conceitos, ele também traz concepções vinculadas à ideologia liberal, tais como a perspectiva do PROEJA como uma política compensatória à ausência de uma Educação Básica sólida, bem como a vinculação da educação aos ditames do mercado financeiro:

Além da perspectiva compensatória destacada pelos autores, outro ponto evidenciado nos documentos oficiais do Proeja é a manutenção do atrelamento histórico da educação ao mercado financeiro, conforme expresso no seu Documento Base. O declínio sistemático dos postos de trabalho obriga a redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo que o sujeito, além de conhecer os processos produtivos, possa constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda (Brasil, 2007, p.12 *apud* Almeida, 2015, p. 65).

Neves et. al (2018) destacam que diversos autores já analisaram as ambivalências teóricas do Documento-Base., tal como a possibilidade de a iniciativa privada, por meio do sistema S, fornecer os cursos técnicos do PROEJA:

Para o autor, este seria um claro movimento de oposição aos pressupostos indicados logo no início do documento, cujo compromisso com a formação humana e educação integral se apresenta incompatível com os interesses do capital educacional privado. De igual modo, também seria incompatível pensar tal proposta associada à perspectiva do trabalho como princípio educativo, uma vez que a relação entre a escola e o trabalho não pode se resumir à vida produtiva e à formação para o mercado (Neves et. al., 2018, p. 207).

Rummert (2007), por sua vez, traz à baila outras ambivalências. Um dos princípios que devem nortear o PROEJA, segundo o documento, é o trabalho como princípio educativo. Contudo, a autora expressa que, ao mesmo tempo em que é trazido este conceito na perspectiva da emancipação humana, é citada a importância de se fomentar uma educação voltada para as necessidades produtivas do capital:

Outro aspecto explicita o caráter híbrido da fundamentação teórico-política do Documento Base. Seus autores, ao apresentarem os princípios que devem nortear o PROEJA, afirmam que o “quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo” (Ibidem, p. 35), compreendido não em sua perspectiva de emprego, mas como forma de constituição da própria humanidade. Tal princípio, entretanto, conflitua diretamente com a concepção de trabalho como princípio educativo, tal como o é concebido pelos “parceiros preferenciais” eleitos pelo próprio MEC: os empresários que regulam a formação dos trabalhadores segundo as necessidades imediatas postas pelo mercado (Rummert, 2007, p. 44).

De acordo com o texto do documento, um dos principais objetivos da educação profissional deve ser a de promover uma educação que propicie a integração social dos sujeitos, para além apenas da conquista de um emprego na área de formação (Brasil, 2007a, p. 35). Apesar dos elaboradores deste documento dialogarem com a pedagogia socialista, observamos que os principais expoentes da pedagogia libertária, como Proudhon e Bakunin, não são citados pelos teóricos que construíram o Documento-Base:

Há de se reconhecer a relevância do marxismo nos debates no campo educacional no Brasil, desde a década de setenta do século passado. Contudo, estranha-se (talvez esta seja a maior das fragilidades da condição humana no debate político de boa-fé) o “esquecimento” ou “desconhecimento” de importantes frações de intelectuais da teoria crítica, predominantes no campo pedagógico, acerca das experiências anarquistas e todo o grande constructo teórico que esta importante tradição, também do socialismo do século XIX, produziu para o campo educacional. Dos escritos acerca da politecnicidade do francês Pierre Joseph Proudhon ao relevante papel que uma mulher(!) – Louise Michel –, na França dos oitocentos, teve nas elaborações sobre o programa educacional da famosa Comuna de Paris. Do libertário catalão Francisco Ferrer y Guardia e sua memorável experiência da Escola Moderna de Barcelona às importantes escolas modernas nº 1 e nº 2 organizadas na cidade de São Paulo, nos bairros operários e que contavam com a íntima participação, na direção destes espaços de ensino para os filhos da classe trabalhadora, dos próprios sindicatos (Brito et. al., 2020, p. 128).

Gallo (1993, p. 34) acrescenta que os debates em torno desta vertente são, comumente, atribuídos aos pesquisadores da teoria marxista. No entanto, os autores libertários, antes mesmo de Marx, já debatiam com profundidade teórica acerca da educação. O filósofo Joseph Proudhon é considerado o principal expoente da teoria libertária. Ao longo do século XX, outros pedagogos revisitaram e reformularam estas categorias, as quais são referência para os estudos em educação profissional e tecnológica até os dias atuais:

[...] é Proudhon que apresenta as críticas pioneiras, e que posteriormente, pavimentariam o caminho para o soerguimento de todo o rico e consistente debate no campo socialista (no decorrer do desenvolvimento do movimento operário), sistematizado na segunda metade do século XIX, principalmente a partir do surgimento da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), em 1864, na cidade de Londres (Brito, 2020, p. 1).

A fim de que possamos compreender a origem destes conceitos, tão caros às discussões teóricas sobre a Educação Profissional e Tecnológica, é preciso que compreendamos as bases da pedagogia proudhoniana. Brito (2020, p. 6) destaca que, segundo Proudhon, o sistema capitalista é o responsável pela manutenção da divisão social do trabalho, em que alguns grupos são destinados às posições de mando, e outros são responsáveis pela execução do trabalho braçal, sem possibilidades de questionamento. Neste sistema, o trabalho assume uma condição parcelar, subjugando os seres humanos à dominação e ao embrutecimento. Sendo assim, o trabalho é hiperespecializado, transformando-se em mercadoria de troca para a subsistência do proletariado.

Castro (2014, p. 33) acrescenta que, ao criticar esta forma de organização social capitalista, Proudhon elaborou o federalismo autogestionário como forma de organização para a emancipação, em que todos os membros seriam responsáveis por pensar e executar, de forma complementar e integrada. A educação, neste âmbito, assumiria um novo papel social. Portanto, o teórico defende que a sociedade deva garantir, à população, uma formação profissional e intelectual como alavanca para o socialismo libertário.

A centralidade do trabalho é peça chave na filosofia política de Proudhon. Sendo o principal instrumento pedagógico das teorias libertárias, o trabalho encontra, na escola-oficina, a possibilidade de integração entre conhecimentos teóricos e práticos (Proudhon, 2003, p. 220). Surge, neste âmbito, o conceito de politecnicidade da aprendizagem:

E aqui surge a proposta politécnica em Proudhon: para a superação da alienação que é impingida ao operário através da divisão do trabalho, ele propõe que a educação pelo trabalho se faça através de uma aprendizagem politécnica. Para Proudhon, essa politecnicidade da aprendizagem traduz-se na união da aprendizagem com a educação, na

instrução literária e científica combinada com a instrução industrial. Para tanto, é necessário que a educação não se restrinja às ciências, às letras e às artes, de modo geral, isto é, a educação não deve estar voltada apenas para o intelecto, mas deve também dirigir-se para os sentidos e a manipulação das coisas, e o aprendizado artesanal do trabalho (Gallo, 1993, p. 37).

Segundo Castro (2014, p. 41), para a pedagogia libertária, estas escolas-oficinas seriam a própria indústria, proporcionando, aos estudantes, o contato direto com a produção industrial neste novo projeto de educação e de sociedade. As escolas-oficinas seriam, portanto, instituições escolares necessárias para a efetivação da aprendizagem politécnica. Afinal, é importante que a aplicação prática dos conhecimentos teóricos seja imediata, e que, a partir da prática, se possa formular e reconstruir conceitos teóricos aprendidos, propiciando a superação da divisão entre ensino científico e ensino industrial. Nesse sentido, Castro (2014), explicitando o pensamento de Proudhon, acrescenta que os estudantes compreenderiam o processo produtivo de forma global. Assim, transformar-se-iam em seres completos – ou omnilaterais –, capazes de agir e de pensar de forma integrada:

Ainda segundo o libertário francês, os modelos educativos que separam a escola do trabalho não servem à classe trabalhadora, pois não apresentam nenhuma correlação com seus interesses. Contrariamente a esses modelos, a politécnica da aprendizagem, enquanto instrumento de emancipação social, pode inserir os jovens no mundo do trabalho de maneira crítica e autônoma, preparando-os para uma vida laboriosa que não os reduza à condição de simples mão de obra para as fábricas burguesas (Castro, 2014, p. 35).

O libertário Bakunin (2003), por sua vez, defende que o ensino deva ser dividido em uma parte geral e em uma parte especial. Na geral, os alunos teriam acesso aos principais elementos de todas as ciências. Seria oferecida de forma obrigatória a todos os estudantes, desde a infância, para que estes adquirissem conhecimento o suficiente para que, na adolescência, fossem direcionados à parte especial, tendo condições de escolher a especialidade que mais adequada fosse ao desenvolvimento de suas aptidões e gostos:

O ensino industrial, tal como o ensino científico, dividir-se-á também em duas partes: conhecimentos gerais, que darão às crianças as ideias gerais e o próprio conhecimento prático de todas as indústrias, que constituem a civilização no aspecto material, a totalidade do trabalho humano; e a parte especial, dividida em grupos de indústrias mais especificamente ligadas entre si (Bakunin, 2003, p. 44).

Bakunin (2003) explicita a importância de o ensino teórico estar conjugado e integrado ao ensino industrial/prático. Esta nova sociedade fundada a partir da revolução social, que seria mutualista, autogestionária e federativa, prescinde de uma nova educação para a

construção do homem livre. Para tal, é primordial a observância de uma instrução que não distinga trabalho manual do intelectual, uma vez que ambas as formas de trabalho se complementam na formação do ser humano completo, em todas as suas instâncias física, moral e intelectual. Era fundamental, pois, a superação do trabalho alienado. A partir da pedagogia libertária, portanto, observamos o embasamento para a construção do conceito de educação integrada.

Em Ciavatta (2012), o debate sobre educação integrada é retomado e discutido sob a égide do Ensino Médio Profissionalizante. Segundo a autora, pensar em formação integrada significa considerar a educação em sua totalidade, levando em consideração as múltiplas determinações contraditórias que constituem o processo educativo (Ciavatta, 2012, p. 84). Nesse caso, pensa-se que a educação geral não pode ser separada da educação profissional em todas as etapas da escolarização: formação inicial, ensino técnico, tecnológico ou superior. Portanto, a concepção de educação integrada significa a superação da formação apenas para o trabalho, a divisão social do trabalho e a concepção de trabalho parcelar, operacional e simplificado (Ciavatta, 2012, p. 85). No Documento-Base de 2007 sobre o Ensino Médio, a formação integrada aparece como objetivo a ser atingido a partir da educação escolar:

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, *integrada* a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (Brasil, 2007a, p. 13).

A despeito da defesa de uma concepção de Ensino Médio politécnico, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) destacam que, na sociedade capitalista atual, não há condições materiais para a instauração deste tipo de educação. Neste âmbito, pois, os autores defendem a consolidação no Ensino Médio integrado como etapa anterior à politecnia:

Por essa perspectiva, podemos assumir que o ensino médio pode ser “tecnológico” – que proporciona a compreensão dos fundamentos técnico-científicos da produção moderna, mas sob uma concepção burguesa de educação – mas não ser “politécnico”, quando a perspectiva de transformações na estrutura social orientaria o projeto e a prática político-pedagógica. Assim, voltamos a afirmar que a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano e, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 45).

Sendo assim, o ensino médio integrado, embora seja uma condição histórica necessária para a consolidação do ensino politécnico, não se confunde com ele, pois a conjuntura histórica não o permite. Portanto, segundo estes autores, a educação politécnica somente é possível em uma sociedade marcada por um novo modo de produção. Na atual realidade do capitalismo periférico em que o Brasil está inserido, a proposta da educação integrada é o que pode ser forjado nesta conjuntura:

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino –, mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 44).

Para complementar este debate sobre a relação entre educação e trabalho, é necessário recuperar o próprio conceito de mundo do trabalho, utilizado como aparato teórico no texto do Documento-Base (2007a). Ciavata, (2012, p. 92) coloca que os mundos do trabalho incluem não somente as atividades laborais e materiais, mas os próprios processos de criação em que a vida humana se reproduz. Nesse sentido, o trabalho é constituído por um complexo contexto de mediações históricas contraditórias e, portanto, só é possível compreendê-lo em sua ontologia se o consideramos como determinado por essas múltiplas contradições. É necessário, pois, contextualizar o trabalho na sua particularidade histórica, pois é a partir dela que ele vai assumir diferentes formas no tempo e no espaço. Nesse sentido, toda esta trama de mediações e de determinações históricas constitui o próprio mundo do trabalho em sua historicidade. Em resumo, o conceito de mundo do trabalho engloba todo o universo do trabalho, seu contexto e suas relações históricas, ou seja: trabalho precarizado, desemprego, relações trabalhistas, formação profissional, dentre outros.

O Documento-Base (2007a), ao elencar os princípios norteadores da referida política pública demonstra, em partes, o seu alinhamento teórico com essas concepções da pedagogia libertária, embora, como relatamos anteriormente, possamos observar as ambivalências teóricas que este documento sustenta.

Sendo assim, segundo este documento, o PROEJA deve propiciar uma organização curricular que supere o modelo tradicional e disciplinar, em que se reproduz a divisão social do trabalho, os currículos fragmentados e a educação como fim para a entrada no mercado de trabalho. Deve-se, portanto, promover a interdisciplinaridade e integração curricular. Além

disso, a integração como princípio deve levar em consideração que a situação em que muitos jovens e adultos se encontram no mundo do trabalho e na escolarização é oriunda da negação de diversos direitos sociais. Tatagiba et al. (2017, p. 55) explicitam que o currículo integrado, também, precisa incorporar os saberes constituídos previamente por esses sujeitos em suas trajetórias de vida. É preciso articular a cultura popular e os saberes científicos, em processo dialético de superação do senso comum e construção de conhecimento comprometida com a transformação social.

Feita a discussão sobre os princípios teóricos que serviram de fundamento para a construção do Documento-Base (2007a), vamos adentrar, nos próximos capítulos, no entendimento do percurso metodológico de desenvolvimento desta pesquisa, bem como na discussão dos dados que nos permitem apreender uma faceta da inserção profissional dos egressos do curso Técnico em Administração (PROEJA).

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Nosso trabalho consistiu em uma pesquisa qualitativa, uma vez que teve, por objetivo, analisar como os egressos percebem o processo de mediação entre sua formação escolar e o mundo do trabalho. Sendo assim, refletimos sobre o PROEJA a partir das formas como os egressos estão pensando os sentidos dessa formação em suas vidas. Ou seja, a pesquisa intentou captar o universo das interpretações e visões de um grupo específico de sujeitos imersos em determinada realidade social (Mendes; Miskulin, 2017, p. 1047):

Lüdke e André (2014, p. 11-13) explicam que as pesquisas qualitativas têm o ambiente natural como sua fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento, os dados coletados são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. As autoras explicam a pesquisas qualitativas, como aquelas que requerem a descrição enriquecida do contexto, dos processos e dos sujeitos, através de transição de entrevistas, fotografias e depoimentos, a fim de subsidiar as análises desenvolvidas. Assim, tenta capturar ao máximo as impressões dos participantes da pesquisa (Borges, 2015, p. 51).

A pesquisa qualitativa, portanto, permite ao pesquisador entender melhor a realidade social em que o objeto de pesquisa está estruturalmente inserido. Camargo (1987) salienta que tal método pode tornar inteligíveis processos históricos que, sendo explorados a partir de outros métodos, permaneceriam obscuros:

[...] em princípio, podemos partir do pressuposto de que as relações sociais obedecem a regras estruturais recorrentes, e que a observação de um pequeno universo concede ao pesquisador a possibilidade de reconstituir em ponto menor processos que se generalizam a nível mais amplo em um universo determinado. A constatação será tanto mais procedente se considerarmos que não se trata, no caso, de lidar pura e simplesmente com relações de causa e efeito – constituídas de variáveis limitadas – mas, de reconstituir situações globais, contextos pertinentes que podem tornar mais compreensíveis os comportamentos observados (Camargo, 1987, p. 5-6).

É importante destacar que a pesquisa qualitativa no âmbito das Ciências Sociais tem sido bastante utilizada, uma vez que abarca as relações e determinações entre os sujeitos históricos e as determinações materiais que os condicionam. Martinelli (1999), citado por Gonçalves e Lisboa (2007, p. 85), ressalta as dimensões que conferem à pesquisa qualitativa um *status* de importância fundamental nas pesquisas em Ciências Sociais: busca evidenciar os significados subjetivos trazidos pelos sujeitos às suas próprias experiências. Este método é particularmente eficaz para campos do conhecimento cujos documentos e fontes históricas são pouco conhecidos, sistematizados e organizados (Camargo, 1987, p. 6).

5.1 Procedimentos de pesquisa

Os procedimentos de realização da pesquisa foram: pesquisa bibliográfica – que consiste no amplo estudo de referenciais teóricos e metodológicos para embasamento do trabalho de pesquisa –, pesquisa documental e pesquisa de campo.

O estudo bibliográfico é importante para situar historicamente as categorias mais importantes do nosso trabalho, e ampliar a discussão teórica sobre o tema proposto. Segundo Gil (2002, p.44-45), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sendo assim, este tipo de pesquisa permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto, fornecendo subsídios para seu processo investigativo ao longo do trabalho de pesquisa.

Em relação às leituras exploratórias que foram realizadas com o intuito de trazer embasamento à construção desta dissertação, estas foram divididas de acordo com os seguintes temas: 1) análises sobre o desmonte do Estado Social e a emergência do neoliberalismo. Dentre estas, podemos citar Castel (2012), Gouveia (2018), Gentili (1998), e Trotter (1998); 2) abordagem sobre o histórico das políticas públicas de educação profissional e de Educação de Jovens e Adultos: Aguiar (2011), Frigotto (2018a), Frigotto (2018b), Ramos (2014), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005 e 2012), Silva (2021), MEB (2022), dentre outros; 3) análise das bases teóricas da educação profissional: Documento-Base (2007a), Castro (2014), Bakunin (2003), Gallo (1993), Frigotto (2012) e Ciavatta (2012); 4) dissertações de mestrado e teses de doutorado acerca do PROEJA em diferentes Institutos Federais, especificamente sobre a temática de egressos destes cursos e suas relações com o mundo do trabalho. Como exemplos, podemos citar Gouveia (2018), Sucupira (2020), Borges (2015), Nunes (2011), dentre outros.

Concomitante a este processo de pesquisa bibliográfica, fizemos a pesquisa documental, a partir de um processo de levantamento da documentação produzida pela instituição: portarias institucionais, índices acadêmicos do curso Técnico em Administração³², Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Pedagógico do Curso Técnico em

³² Os índices de matrícula, conclusão e evasão foram disponibilizados à pesquisadora por meio de solicitação de acesso à informação, através da plataforma FalaBR, a qual foi desenvolvida em cumprimento à Lei 12527/11 (Lei de Acesso à Informação). O endereço desta plataforma é: <https://falabr.cgu.gov.br/>. Nela, qualquer cidadão pode solicitar informações públicas no âmbito do Colégio Pedro II e de outros órgãos públicos e autarquias. Ao fazer a solicitação de acesso à informação, o cidadão recebe em seu e-mail, dentro do prazo de 10 dias úteis, a informação/documento solicitado.

Administração – PROEJA (PPC), dentre outros³³.

A pesquisa documental assemelha-se bastante à pesquisa bibliográfica. A diferença entre ambas consiste na natureza das fontes (Gil, 2002, p. 45). Afinal, a documental utiliza, como fonte, materiais que receberam pouco ou nenhum tipo de tratamento analítico, enquanto a bibliográfica se baseia em livros, artigos e textos que são fruto da produção acadêmica de outros pesquisadores que já se debruçaram sobre aquele assunto. Gil (2002) destaca as vantagens deste tipo de pesquisa, como o fato de que os documentos subsistem ao longo do tempo, consistindo em fonte rica e estável de dados, sobretudo para as pesquisas históricas.

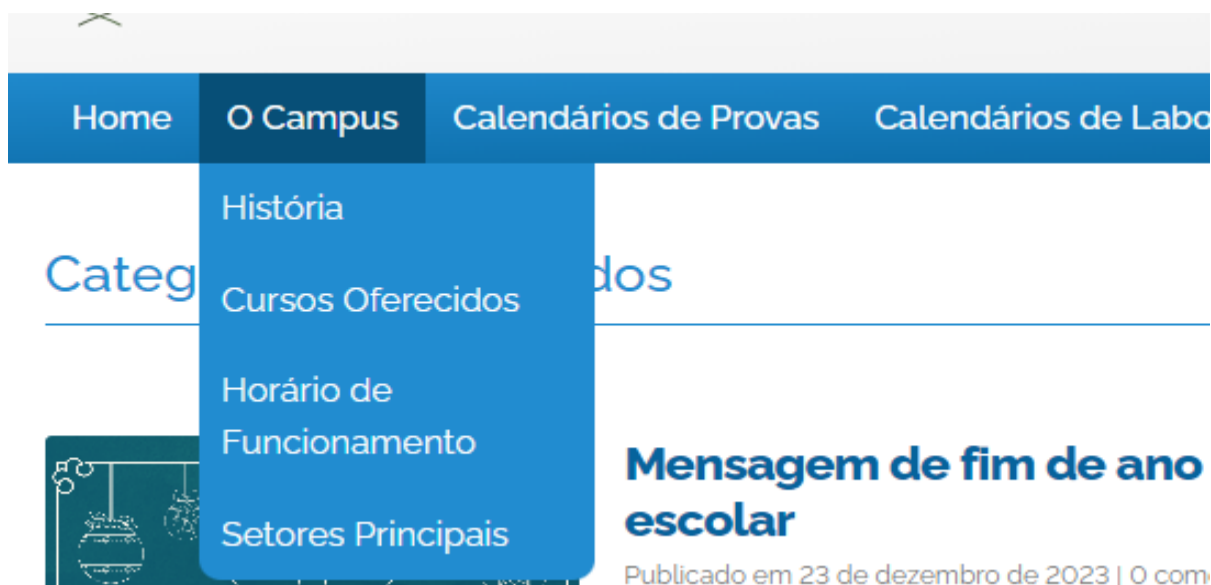
A análise documental, que é uma técnica exploratória, consiste em identificar informações nas fontes documentais, a partir das hipóteses e problemas de pesquisa. Nesse sentido, “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (Ludke; André, 1986, p. 39). Além disso, este tipo de pesquisa pode indicar problemas que deverão ser mais bem explorados por outros métodos, ou mesmo pode servir para complementar informações adquiridas por meio de outras técnicas de coleta.

No âmbito da pesquisa de campo, realizamos, inicialmente, uma exploração do *locus* de pesquisa, qual seja, os *campi* Tijuca II e Centro do Colégio Pedro II. Sendo assim, fizemos uma breve caracterização dos *campi*, abordando seu histórico, turnos de funcionamento, cursos oferecidos, estrutura de funcionamento e índices acadêmicos do curso Técnico em Administração (PROEJA).

A fim de dar início a este processo de exploração do ambiente de pesquisa, realizamos uma breve análise, no site da instituição, acerca dos *campi* Tijuca II e Centro. Neste sítio eletrônico, há uma aba destinada a cada *campus* do Colégio. Na parte dedicada a ambos os *campi*, observamos que há um pequeno resumo com o histórico dos *campi*, o horário de funcionamento, os cursos oferecidos e os setores principais, conforme podemos observar na figura abaixo:

³³ Todos os documentos citados foram encontrados em buscas pela internet, com exceção do Plano Pedagógico do Curso Técnico em Administração. Tivemos de contatar diretamente a instituição para ter acesso a este documento, por meio da plataforma de transparência denominada “FalaBR”.

Figura 1 - Aba no site da instituição com informações sobre os *campi*



Fonte: Site do Colégio Pedro II, 2024.

Na página do *campus* Tijuca II, especificamente sobre o PROEJA, há apenas informações sobre os horários das aulas. Na aba dedicada às informações do *campus* Centro, por sua vez, não conseguimos encontrar nenhuma informação específica sobre o programa, fator que nos chama atenção, trazendo questionamentos sobre o lugar ocupado pelo PROEJA na estrutura organizacional.

Com o fito de obter mais informações sobre os *campi*, para além do que está disponível no site da instituição, realizei três visitas presenciais em ambos os *campi*, todas abarcando o período noturno.

Após esta primeira etapa de reunir informações para realizar uma breve exploração do lócus, demos continuidade à pesquisa de campo. Assim, em um segundo momento, partimos para a coleta de dados no questionário e nas entrevistas, com o intuito de compreender o perfil do egresso do curso Técnico em Administração, bem como captar suas percepções acerca das mediações entre sua formação escolar no PROEJA e o mundo do trabalho.

Esta pesquisa possui, como população, os sujeitos do PROEJA dos *campi* Centro e Tijuca II, tendo duas amostras em específico: a primeira engloba os egressos do curso Técnico em Administração, formados entre os anos letivos de 2018-2022³⁴, e a segunda, docentes que ocupam função de coordenação e atuam no curso Técnico em Administração do PROEJA. A

³⁴ A escolha deste intervalo de tempo se justifica pelo ano em que o curso passou a ser oferecido no *campus* Tijuca II: 2014. Portanto, como este tem duração de três anos, os primeiros egressos se formariam a partir de 2016. Contudo, como os dados dos egressos das primeiras turmas estão desatualizados, não contemplamos os anos letivos de 2016 e 2017 em nossa amostra, pela impossibilidade de contatar essas pessoas para a aplicação do questionário.

inclusão dos docentes na amostra de pesquisa se justifica pela possibilidade de adicionarmos novos elementos sob outras perspectivas, trazendo novo olhar sobre o nosso objeto de pesquisa.

Como instrumentos de coleta de dados, aplicamos, à primeira amostra, um questionário de 25 perguntas (Apêndice B), dividido em cinco seções: “termo de consentimento livre e esclarecido”, “perfil socioeconômico”, “perfil profissional”, “perfil escolar” e “sobre o PROEJA”. Este instrumento foi disponibilizado pela plataforma *Google Forms* e enviado por *e-mail* e *whatsapp* aos ex-alunos. Optamos pelo formato semiaberto, embora a maioria das perguntas seja fechada, com respostas que se caracterizam pela seleção das alternativas disponíveis:

A escolha da investigação por questionário deu-se pelo fato de que esta técnica possibilita alcançar grande número de pessoas, mesmo que estejam distantes em uma área geográfica significativa, já que o questionário pode ser enviado por e-mail; implica menores gastos; garante anonimato e o respondente não sofre influência (Gil, 2009 *apud* Guimarães, 2013, p. 49).

O questionário como instrumento foi escolhido pela possibilidade de coleta de dados para o levantamento de informações sobre o perfil do egresso, tais como: escolaridade, etnia/raça, gênero, tempo de trabalho, postos de trabalho, atuação profissional na área ou não, situação de inserção no mundo do trabalho e etc. A escolha por questionários semiabertos, elaborados com a maioria das perguntas fechadas e algumas abertas, justifica-se pela intenção de obter respostas com agilidade, facilitando o tratamento posterior de dados e a adesão dos voluntários respondentes.

O segundo instrumento consistiu em um roteiro de entrevista aplicado à segunda amostra, que é composta pelos docentes coordenadores. A realização destas reuniões foi feita em dois formatos: presencial, com alguns docentes, e remota, com outros. Para a entrevista remota, foi utilizada a plataforma RNP, oficialmente usada pelo Colégio Pedro II para reuniões e eventos remotos. É composto por 11 perguntas abertas e semiestruturadas (Apêndice C), também com o objetivo de conferir fluidez ao processo de entrevista, permitindo aos docentes que comentem sobre a temática sem rigidez. Após a realização das perguntas, houve a abertura de um espaço para considerações finais e observações do entrevistado.

A entrevista como técnica de pesquisa possui efeitos positivos no sentido de apreender os significados e a realidade de fenômenos que cercam os agentes. Segundo Camargo (1987, p. 7), enquanto recurso para captar o “discurso do ator”, as entrevistas têm por objetivo

reconstituir a realidade social através da experiência vivida. Ludke e André (1986, p. 34), por sua vez, acrescentam que uma das principais vantagens deste instrumento é a captação imediata da informação desejada, além de permitir o aprofundamento de temas abordados em instrumentos mais superficiais, como o questionário. Entretanto, é preciso ver o entrevistado na sua totalidade, buscando compreender as suas condições sociais objetivas. O pesquisador deve proporcionar um ambiente tranquilo, participando da entrevista com o intuito de transformá-la numa conversa desinteressada. O querer se isolar da entrevista não significa neutralidade:

O efeito da imposição que se exerce sob a capa de ‘neutralidade’ é tanto mais pernicioso porque a publicação das opiniões assim impostas contribui para as impor e assegurar-lhes uma existência social, dando aos pesquisadores a aparência de uma validação própria a reforçar sua credibilidade e seu crédito (Bourdieu, 2011, p. 707 *apud* Santos, 2011, p. 25).

Bourdieu (2008, p. 695) também destaca a importância de, na relação social estabelecida por ocasião da entrevista, o pesquisador se atentar para a escuta ativa, a fim de evitar qualquer imposição de violência simbólica no ato de entrevistar. Afinal, o princípio da troca de informações entre pesquisador e entrevistado pressupõe, sempre, uma certa intrusão na intimidade dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Além disso, tal relação é construída de forma assimétrica, uma vez que é o pesquisador quem estabelece as regras do jogo e dita o roteiro prévio da conversa, bem como os objetivos daquela troca. É necessário, pois, mitigar ao máximo os efeitos dessa assimetria, sobretudo quando o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural.

Por fim, após todo o processo de coleta, entramos na fase de discussão dos dados – em que estes foram tratados, caracterizados e classificados. Ambos os processos serão esmiuçados nos tópicos seguintes.

5.2 Processo de coleta de dados

O processo de coleta de dados a partir do questionário e das entrevistas iniciou-se com a minha primeira visita oficial ao *campus* Tijuca II, que foi realizada a partir de prévio agendamento de horário. Fui gentilmente recebida pela superintendente do *campus*, a qual se colocou à disposição para me ajudar na concessão das informações que fossem necessárias.

Como eu desejava ter acesso aos dados cadastrais dos egressos – a fim de obter os e-mails e telefones dos ex-alunos – fui encaminhada à Secretaria Acadêmica. Neste setor, fui atendida por dois servidores que, de forma muito solícita, me auxiliaram a baixar as fichas cadastrais dos egressos desde o ano de 2016 até o ano de 2022, as quais estão disponíveis na plataforma SIAAC³⁵.

Após a consulta das fichas e organização dos dados dos egressos, comecei a contatá-los a partir do dia 26 de novembro de 2023. Ao tabular as informações na planilha, percebi que muitos e-mails e celulares estavam desatualizados ou incompletos, principalmente aqueles relativos às turmas de 2016 e 2017, o que reduziria muito o escopo de possibilidade de contato. Em relação aos formandos destes dois anos, como não consegui nenhum contato de e-mail e/ou telefone atualizados, resolvi excluí-los da minha amostra, abarcando apenas os egressos de 2018 a 2022.

Primeiramente, submeti o *link* do questionário elaborado no *Google Forms* aos e-mails de todos os egressos que tinham endereços registrados nas fichas cadastrais. Foram 38 e-mails disparados e apenas 2 respostas retornadas. Em seguida, percebi que poderia ter uma adesão maior ao entrar em contato por mensagem de *whatsapp*. Alguns números de celular registrados nas fichas não tinham *whatsapp*, o que me fez acreditar que, em sua maioria, estavam desatualizados. Obtive a adesão de mais 31 respostas ao final do processo.

As entrevistas com as coordenações desse *campus*, por sua vez, foram realizadas, também, no final de novembro de 2023. Neste ponto, destaco que fui muito bem recebida pelos docentes, que se mostraram extremamente solícitos não somente em responder às perguntas da entrevista, mas também em esclarecer dúvidas sobre o funcionamento do PROEJA no Colégio Pedro II como um todo. Consegui realizar duas entrevistas presenciais com duas coordenações, o que me rendeu mais uma visita ao *campus* Tijuca II, no turno noturno. Outra coordenação se disponibilizou a me receber também, e acordamos a realização de uma entrevista remota pela plataforma RNP. Destaco que as três entrevistas foram devidamente gravadas, com anuência dos participantes, para posterior análise.

Após a realização de todo este processo no *campus* Tijuca, que ocorreu ao longo do mês de novembro, resolvi englobar, também, o *campus* Centro. Afinal, eu havia conseguido apenas um total de 31 respostas no questionário. Entendi que teria muitas dificuldades de ampliar este quantitativo devido às inúmeras tentativas de contato que eu, insistentemente, fiz

³⁵ Em virtude do atraso do calendário, o ano letivo de 2023 somente se encerrará no mês de março. Por conta disso, não foi possível incluir a amostra de egressos de 2023.

com os egressos. Por conta disso, resolvi ampliar minha amostra, a fim de obter um número de respostas maior.

Sendo assim, protocolei uma emenda ao meu projeto de pesquisa na plataforma Brasil, a qual foi aprovada no dia 04/12/2023. No mesmo dia, enviei e-mail à Secretaria para pedir as fichas cadastrais dos estudantes entre os anos de 2018 e 2022, com o intuito de mapear os contatos de todos os egressos. Como a Secretaria estava com muito acúmulo de serviço devido ao final do ano, decidi me deslocar para acessar essas fichas presencialmente, sendo gentilmente atendida por uma servidora deste setor.

Diferentemente da abordagem que utilizei no Tijuca II, entrei em contato, primeiramente, pelo *whatsapp* dos egressos, em vez de enviar e-mail. Afinal, a minha experiência com as tentativas de contato via e-mail havia sido infrutífera.

Em relação às entrevistas, resolvi englobar mais um docente coordenador atuante no *campus* Centro. A conversa foi realizada no dia 12/12/2023 de forma presencial, nas dependências do *campus*, sendo gravada para posterior transcrição e análise. Aproveitei minha visita ao *campus* Centro para conhecer um pouco mais sobre sua dinâmica de funcionamento. Assim, pude observar os horários de funcionamento dos setores, os quais ficam disponíveis na porta de entrada deles, a fim de saber quais funcionam no período noturno ou não.

No total, coletei 57 respostas no questionário, sendo 31 de egressos do *campus* Tijuca II e 26 do Centro. Em relação aos docentes coordenadores, consegui reunir 4 entrevistas: 3 com docentes do Tijuca II e 1 com o do Centro. O período total de coleta de dados foi de 26 de novembro de 2023 a 20 de dezembro de 2023.

Todos os participantes são maiores de dezoito anos e foram informados dos objetivos da pesquisa, dos métodos de coleta de dados, da garantia de sigilo de suas informações e de que os dados serão objeto de publicação de estudo científico através de dissertação de mestrado, de produto educacional e de artigos em revistas científicas. Os respondentes da amostra 1, que envolve os egressos, acessaram o questionário semiaberto por meio de *link* do *Google Forms*. O instrumento foi estruturado da seguinte forma: 1) o consentimento de participação, no qual o respondente confirma participação na pesquisa³⁶ e 2) a seção com questões fechadas e abertas.

Os voluntários da amostra 2, antes de responderem à entrevista, também tiveram acesso ao TCLE, a fim de que pudessem manifestar sua anuência em participar da pesquisa.

³⁶ Nesta seção de consentimento, está contido o conteúdo do TCLE, com as informações relativas ao objetivo da pesquisa, uso dos dados, sigilo, riscos e benefícios. A alternativa de inserir o TCLE ao início do questionário foi uma forma de facilitar a adesão e o consentimento dos egressos. Além do texto do TCLE, coloquei a seguinte pergunta: “Você aceita participar como voluntário desta pesquisa”? O TCLE está no Apêndice A deste trabalho.

Com as entrevistas que ocorreram de forma presencial, a pesquisadora entregou o documento físico para assinatura dos voluntários. Posteriormente, digitalizei o termo para resguardar que os participantes teriam acesso a uma cópia dele. Para a reunião que foi realizada de forma remota, o TCLE foi previamente enviado para o e-mail do docente para leitura e assinatura.

5.3 Método de análise de dados

Após o processo de coleta de dados a partir dos instrumentos acima citados, iniciamos a etapa de análise e tratamento dos dados obtidos. Esta é a fase de discussão dos dados. Sendo assim, como instrumento de análise, utilizamos a metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), a qual é definida da seguinte forma:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Seguindo as etapas da metodologia de Bardin (1977), nossa análise de dados foi organizada nas seguintes fases:

A) Pré-análise:

Constitui-se na etapa de organização de todo o material coletado, iniciada a partir da leitura flutuante deste material para que o conjunto de documentos seja selecionado, conformando o *corpus* de pesquisa. Nesta etapa, o conteúdo do questionário e das entrevistas foi organizado, a fim de otimizar o posterior processo de análise de conteúdo.

No caso do questionário, esta etapa consistiu na geração formal de uma planilha, criada automaticamente pelo *Google Forms* a partir das respostas registradas. A planilha constitui um excelente instrumento para análise de dados, sobretudo para a fase de análise quantitativa. Com os dados obtidos a partir dessa planilha, foi possível a elaboração rápida de gráficos e de tabelas que subsidiaram de forma mais consistente a pesquisa (Bardin, 1977, p. 101).

Em relação às entrevistas, realizamos as gravações dos conteúdos da seguinte forma: para as entrevistas presenciais, utilizei um aplicativo de gravação do meu aparelho celular para registrar o conteúdo da conversa. Para a entrevista remota, realizamos a gravação da tela

por meio de recursos inseridos dentro da própria plataforma RNP. Os arquivos gerados a partir destes dois formatos de gravação foram devidamente armazenados. Posteriormente, procedeu-se à transcrição por meio do recurso “Digitação por voz”, do *Google Docs*. Após esta transcrição automática, foi necessária a realização de uma revisão de todo o conteúdo transcrito e sua organização de acordo com o roteiro pré-estabelecido da entrevista, a fim de facilitar o processo de análise.

B) Fase de codificação e categorização do material

Neste momento, a efetiva análise do material coletado é iniciada a partir da fase de codificação. Primeiramente, escolhemos os códigos – que são definidos por temáticas vinculadas aos objetivos da pesquisa – a partir dos quais as unidades de registro (constituídas pelas falas dos participantes) foram selecionadas. Os códigos inicialmente selecionados por mim foram: ocupação trabalhista, empreendedorismo, formação continuada, impactos do curso para a vida profissional, expectativas pessoais e profissionais, sentidos elaborados sobre o mundo do trabalho, e contribuições da formação escolar para a vida dos egressos.

Portanto, para cada código acima, foram selecionados segmentos de trecho das respostas dos participantes que versam sobre estes temas. Assim, os trechos de fala/resposta foram agrupados de acordo com os códigos estabelecidos. Importante ressaltar que cada unidade de registro está inserida em uma unidade de contexto. Ou seja, todos os trechos de falas dos participantes só podem ser compreendidos a partir do contexto em que se inserem, o qual é determinado, principalmente, pela pergunta que está sendo respondida.

Após esta primeira etapa, reduzimos estas unidades de registro a termos comuns que condensam a ideia nuclear da fala. Assim, é possível observar os padrões de resposta dos participantes que, muitas vezes, reproduzem as mesmas concepções. Pudemos, portanto, verificar a recorrência com que determinadas opiniões foram mencionadas pelos participantes, o que nos permitiu, inclusive, mensurar a quantidade de vezes com que uma determinada ideia foi mencionada.

Outro aspecto primordial da fase de codificação é a enumeração dos participantes, a fim de se organizar quem é o sujeito responsável por cada resposta e, ao mesmo tempo, manter o sigilo da identidade dos respondentes. Para os egressos, utilizei o código “E”. Como meu universo corresponde a 57 pessoas, os participantes foram numerados de E1 a E57. No caso dos docentes coordenadores, foi atribuído o código “C”, de modo que foram classificados de C1 a C4.

A fim de estruturar esse processo de codificação, elaborei uma planilha para cada

código temático. Estas planilhas foram organizadas da seguinte forma, conforme exemplo do quadro abaixo:

Quadro 5 - Exemplo de planilha confeccionada para análise dos dados

Código/tema	Expectativas pessoais e/ou profissionais		
Participante	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Núcleo da ideia
Exemplo: E8	Exemplo: Você considera que suas expectativas profissionais e/ou pessoais foram atingidas após a conclusão do curso? JUSTIFIQUE	Exemplo: Sim. Achei o conteúdo do curso muito objetivo, os professores solícitos e maravilhosos, a turma muito acolhedora também, esse curso só acrescentou na minha vida.	As expectativas foram atendidas, pois o curso oferta uma boa qualidade de ensino.

Fonte: A autora, 2024.

Por fim, nesta fase, construímos as categorias de análise, a partir das quais as unidades de registro – já devidamente codificadas – serão interpretadas, e os resultados aferidos. A construção de categorias ocorreu após o processo de codificação, tendo em vista a identificação dos temas/códigos que possuem afinidades entre si. Sendo assim, os códigos “ocupação trabalhista” e “impactos do curso para a vida profissional” foram agrupadas na categoria “realidade profissional dos egressos após o término do curso”. Os temas “empreendedorismo” e “formação continuada” foram reunidos sob a categoria “estratégias dos egressos para a inserção profissional”. As temáticas “expectativas pessoais e/ou profissionais” e “sentidos elaborados sobre o mundo do trabalho” foram agrupadas na categoria “Expectativas dos egressos ao término do curso – sentidos elaborados pelos egressos sobre o mundo do trabalho” e, por fim, o código “contribuições da formação escolar para a vida dos egressos” foi posto na categoria “legado imaterial do processo formativo”. As categorias acima mencionadas foram utilizadas para nomeação dos subtópicos em que os resultados da pesquisa são interpretados.

C) Tratamento dos resultados e interpretação

Por fim, na última fase, ocorreu o tratamento dos resultados, as inferências e as interpretações, através da análise reflexiva e crítica do material, retornando ao referencial teórico e aos objetivos da pesquisa. Sendo assim, para além de tabular os dados, codificar e

categorizar, é necessário inferir e interpretar os textos e os contextos: “A leitura efetuada pelo analista do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes um realçar de um sentido que figura em segundo plano” (Bardin, 2016, p. 47 apud Amorim, 2022, p. 82).

Cabe ressaltar, na nossa pesquisa, a relevância do tratamento quantitativo dos dados na sua relação com os objetivos, o qual se fez necessário para levantamento das variáveis na descrição do perfil socioeconômico e profissional do egresso, na análise das expectativas com o término do curso, bem como na caracterização do *locus* da pesquisa.

A análise quantitativa foi realizada em dois momentos: primeiro, para registrarmos e analisarmos as informações acadêmicas deste curso. Tais dados estão descritos no item “Caracterização do *locus* - o curso Técnico em Administração nos *campi* Centro e Tijuca II”. Posteriormente, fizemos a análise quantitativa a partir das respostas que os egressos deram às perguntas fechadas, gerando gráficos e tabelas que nos permitem realizar algumas padronizações dos dados. A análise quantitativa, portanto, é instrumento primordial para a complementação da análise qualitativa (Queiróz, 2013, p. 34).

5.4 Caracterização do *locus* – o curso Técnico em Administração nos *campi* Tijuca II e Centro

A realização de uma pesquisa qualitativa pressupõe a contextualização do *locus* de pesquisa. Faremos, portanto, uma breve caracterização dos *campi* Tijuca II e Centro, descrevendo seu histórico, estrutura física, turnos de funcionamento, cursos oferecidos e dados acadêmicos acerca do curso Técnico em Administração em ambos os *campi*.

Fundado em 08 de abril de 1957, o *campus* Tijuca II foi uma das seções criadas a partir da expansão significativa de vagas ofertadas pela instituição. Pelo fato de ser reconhecida socialmente como escola de qualidade, o Colégio passou a receber muitos inscritos para seus processos seletivos ao longo das décadas. Sendo assim, nos anos 1950, foram criadas as Seções Norte (onde atualmente encontram-se os *campi* Engenho I e II), Sul (atuais *campi* Humaitá I e II) e Tijuca – onde funciona, atualmente, o *campus* Tijuca II (Colégio Pedro II, 2023, p. 11)³⁷:

³⁷ Esta informação foi retirada do Plano Pedagógico do curso Técnico em Administração - PROEJA- (2023).

Figura 2 - Fachada do *campus* Tijuca II



Fonte: Site do Colégio Pedro II, 2024.

Em relação ao *campus* Centro, cabe ressaltar que o prédio em que este está localizado representa a origem do Colégio Pedro II. Fundado em 1837, em homenagem ao Imperador Pedro II, foi a primeira instituição escolar de ensino secundário oficial do Brasil, caracterizando-se como importante elemento de construção da imagem do Império e de fortalecimento do Estado na formação da identidade nacional brasileira.

O prédio localizado na Avenida Marechal Floriano é tombado como Patrimônio Histórico e Cultural, possuindo uma riqueza arquitetônica e histórica de estilo neoclássico. O Salão Nobre, inaugurado em fevereiro de 1875, tornou-se o lugar em que os alunos do Pedro II recebiam o grau de Bacharel em Letras³⁸. O Salão Nobre, até os dias atuais, é utilizado para a realização de eventos importantes para a comunidade escolar.

³⁸ Os dados sobre o histórico dos *campi* Tijuca II e Centro foram retirados do site do Colégio Pedro II. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/tijuca2/pagina-exemplo/> e <https://www.cp2.g12.br/blog/centro/historia/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

Figura 3 - Fachada do *campus* Centro



Fonte: Site do Colégio Pedro II, 2024.

Ambos os *campi* possuem ambientes pedagógicos tais como os laboratórios de Biologia, de Física e de Química, quadra poliesportiva, refeitório, sala de Artes e de Música, além de contar com o funcionamento dos setores técnico-pedagógicos que prestam atendimento aos estudantes: Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP), Secretaria Acadêmica, Setor de Assistência Estudantil (SAE), Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Biblioteca e SEORE (Setor de Organização Escolar).

Além destes setores e estruturas, que são comuns aos *campi* do Colégio Pedro II como um todo, o *campus* Centro conta com o funcionamento do Centro de Documentação e Memória (CEDOM), o qual é composto pelos seguintes setores: Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM); Biblioteca Histórica; Museu Histórico; Laboratório de Digitalização do Acervo Histórico, Centro de Estudos Linguísticos e Biblioteca Antenor de Veras Nascentes. A existência deste centro de documentação histórica no prédio mais antigo da instituição reforça a importância de se manter viva a memória histórica e patrimonial deste colégio centenário.

Atualmente, Tijuca II e Centro atendem desde a Educação Básica Regular, passando pela Educação Técnica de Nível Médio e chegando, por fim, à Pós-Graduação. Segue, abaixo, a relação de cursos e modalidades que ambos os *campi* oferecem, de acordo com as informações contidas no site da instituição:

Quadro 6 - Estrutura de ensino no campus Tijuca II

NÍVEL	CURSO	TURNO
Técnico Integrado	Técnico em Administração (EMI)	Integral
	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (EMI)	Integral
	Técnico em Administração (PROEJA)	Noturno
	Assistente Administrativo (PROEJA)	Noturno
Regular	Ensino Fundamental (Anos Finais)	Matutino e Vespertino
	Ensino Médio	Matutino e Vespertino
	Ensino de Física	EAD
Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	Geografia Escolar	Noturno
	Ensino de História	Noturno
Mestrado	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)	Noturno

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 7 - Estrutura de ensino no campus Centro

NÍVEL	CURSO	TURNO
Técnico Integrado	Técnico em Administração (PROEJA)	Noturno
	Assistente Administrativo (PROEJA)	Noturno
Regular	Ensino Fundamental (Anos Finais)	Matutino e Vespertino
	Ensino Médio	Matutino e Vespertino
Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	Ciências Sociais e Educação Básica	Noturno
	Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino Básico (Ererebá)	Noturno
	Ensino de Química	Noturno
	História da África	Noturno

Fonte: A autora, 2024.

No site da instituição, não há informações sobre quais estruturas e setores do *campus* Tijuca II e Centro atendem o turno noturno, com exceção da Biblioteca, que discrimina, no site, seu horário de funcionamento em ambos os *campi*: até às 21h, no Centro, e até às 19h, no Tijuca II. Sendo assim, para saber o horário de funcionamento dos demais setores que atendem aos discentes, tivemos que recolher essas informações a partir das visitas de campo realizadas no turno noturno em ambos os *campi*.

Os servidores com os quais conversei no *campus* Tijuca me informaram que, no noturno, poucos setores funcionam integralmente: a Secretaria, por exemplo, tem turno de atendimento até às 19h. Sobre esta, destaca-se que apenas os servidores da seção de Pós-Graduação trabalham o turno noturno completo. O NAPNE e o SOEP também não têm servidores atuantes para os estudantes da noite. Portanto, no noturno, temos apenas o SEORE (Setor de Organização Escolar), a Secretaria de Pós-Graduação, as coordenadoras do PROEJA e um representante da Direção.

No *campus* Centro, por sua vez, a Secretaria, assim como no Tijuca, funciona até às 19h; o NAPNE atende até às 18h e o Setor de Assistência Estudantil (SAE) também não

funciona no turno noturno. Os únicos setores que possuem servidores atuando à noite são o SOEP e o Setor de Organização Escolar, com os assistentes de alunos.

Sobre este ponto, podemos destacar que a instituição vive um problema crônico de falta de servidores, fator que não permite o funcionamento de diversos setores nos três turnos de escolaridade. Além disso, há o fato de poucos servidores manifestarem desejo por trabalharem à noite, por questões relativas à dificuldade de mobilidade no transporte público, dinâmica de vida pessoal e violência no entorno dos *campi*. Estas informações foram fornecidas pelos próprios coordenadores entrevistados, ao responderem que poucos docentes se candidatam a lecionar à noite por essas questões acima mencionadas. Sendo assim, os docentes que trabalham no PROEJA são, em geral, designados a atuar neste segmento. Esta realidade se reproduz nos *campi* estudados nesta pesquisa, tal como destacam as coordenações entrevistadas:

C1: Olha, é, pra minha equipe de Administração, não tem nem como não trabalhar com o Proeja, porque a maior parte da carga horária da equipe tá no Proeja. A gente até tem três turmas nesse *campus* aqui, né? Nem todo o *campus* tem. A gente até tem três turmas de Técnico Integrado Diurno. Mas aí não dá pro professor ficar totalmente só à tarde. Não dá a carga horária. Aí, geralmente, faz tarde e noite. E sempre pega Proeja, na minha equipe. Em outras equipes, eu acho que às vezes os professores têm um pouco, assim, de receio porque nem todo mundo gosta de trabalhar à noite, né? Porque, às vezes, o companheiro trabalha de dia.

C2: Exatamente.

C1: E tá em casa, a família tá ficando em casa, junto. Então, o pessoal nem sempre gosta de trabalhar à noite...

C2: Nas outras equipes, não é muita escolha, não. Apesar de haver pessoas que preferem. Mas eu, por exemplo, na hora que eu fui chamada pra assumir, eu já recebi “*você vai trabalhar no Proeja!*” Já fui designada pra lá.

Portanto, percebemos que os estudantes do noturno têm acesso a uma estrutura de funcionamento parcial do *campus*. Afinal, além de não contarem integralmente com os setores técnico-pedagógicos que prestam atendimento aos discentes, seus professores são profissionais que foram designados a atuar naquela modalidade não por questões pedagógicas, mas por fatores administrativos vinculados à organização da rotina escolar. Entendemos, nesse sentido, que esses fatores são importantes elementos para pensarmos o lugar do PROEJA dentro da estrutura da instituição.

5.4.1 Relação do PROEJA com os *campi* Tijuca e Centro

O Tijuca II iniciou sua atuação no PROEJA com a oferta do curso de Informática com ênfase na Montagem e Manutenção de Computadores, em 2007. O curso Técnico em Administração começou a ser ofertado no *campus* somente no ano letivo de 2014. Esta informação foi confirmada a partir da consulta aos dossiês físicos do curso na Secretaria do *campus*. Atualmente, o PROEJA no Tijuca conta com três turmas do Técnico (PADM 101, PADM 201 e PADM 301) e duas classes de Assistente Administrativo (PASS 101 e PASS 201).

O *campus* Centro, por sua vez, deu início à sua relação com o Proeja em 2006, ano em que o programa foi instituído na rede federal e no Colégio Pedro II. Percebemos, assim, que o Centro foi um dos primeiros *campi* a ofertar cursos no âmbito da Educação Profissional para o público de jovens e adultos. À época, o curso ministrado era o de Técnico em Montagem e Manutenção de Computadores, com oferta de 75 vagas e início no segundo semestre de 2006³⁹. O curso Técnico em Administração começou a ser ministrado no ano letivo de 2011. Atualmente, o PROEJA no Centro conta com três turmas do Técnico (PADM 101, PADM 201 e PADM 301) e duas classes de Assistente Administrativo (PASS 101 e PASS 201).

Ao ingressarem nos cursos do PROEJA, estes estudantes novamente se inserem na dinâmica de funcionamento escolar, percorrendo uma árdua trajetória a fim de galgar o chamado “sucesso escolar”, representado pela conquista do diploma de formação. Com o objetivo de compreender melhor este perfil de trajetória escolar dos educandos do PROEJA neste *campus*, trazemos alguns dados relativos à matrícula, evasão e conclusão do curso em ambos os *campi*⁴⁰:

³⁹ Informações retiradas do Edital nº 09/06, disponível em: https://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2006/certame_0018/01_09082006_EDITAL_09.pdf. Acesso em 05 de dez. de 2023.

⁴⁰ Os dados de matrícula, evasão e conclusão foram fornecidos pela instituição por meio da Plataforma de Acesso à Informação “FalaBR”.

Tabela 1 - Índices de matrícula, evasão e conclusão - Técnico em Administração Proeja, Tijuca II (2014-2022)

	<i>MATRÍCULA</i>	<i>EVASÃO</i>	<i>CONCLUSÃO</i>	<i>TAXA DE CONCLUSÃO</i>	<i>TAXA DE EVASÃO</i>
2014	16	9	--	--	56,25%
2015	31	5	--	--	16,12%
2016	48	26		12,50%	54,10%
2017	67	0		13,40%	0%
2018	63	0		23,80%	0%
2019	61	20		27,80%	32,70%
2020	73	5		12,30%	6,80%
2021	85	1		18,80%	1,10%
2022	50	32		28%	64%

Fonte: A autora, 2024.

Tabela 2 - Índices de matrícula, evasão e conclusão - Técnico em Administração Proeja, Centro (2014-2022)

	<i>MATRÍCULA</i>	<i>EVASÃO</i>	<i>CONCLUSÃO</i>	<i>TAXA DE CONCLUSÃO</i>	<i>TAXA DE EVASÃO</i>
2014	37	7	4	10,80%	18,90%
2015	54	1	4	7,40%	1,80%
2016	73	18	8	10,30%	24,60%
2017	68	27	19	27,90%	39,70%
2018	76	0	26	34,20%	0%
2019	67	12	17	25,30%	17,90%
2020	76	17	7	9,20%	22,30%
2021	84	1	8	9,50%	1,10%
2022	58	39	12	20,68%	67,20%

Fonte: A autora, 2024.

Podemos observar, em ambos os *campi*, um aumento contínuo da quantidade de matrículas ao longo dos anos. No ano de 2022, contudo, nota-se uma queda no quantitativo de matrículas em relação ao ano anterior em ambos os *campi*. No Tijuca II, atingiu a marca de 50 estudantes, uma redução de cerca de 40% em relação ao ano anterior. No Centro, por sua vez, o ano de 2022 contou com 58 matrículas ativas, uma redução de cerca de 31% em relação ao ano anterior. Como hipótese, podemos pensar nos impactos da pandemia e, conseqüentemente, do ensino remoto sobre o quantitativo de estudantes evadidos, o que se reflete no número de matrículas ativas. Reforçando esta hipótese, podemos perceber, em 2022, que os estudantes evadidos aumentam exponencialmente, de 1 para 32 educandos no *campus* Tijuca II, e de 1

para 39 no Centro. Esses estudantes, nos anos de 2020 e 2021, vivenciaram o ensino remoto e, quando retornaram ao presencial, possivelmente podem ter enfrentado dificuldades no processo de vivência da rotina escolar.

O percentual de alunos evadidos anualmente, por sua vez, variou de forma abrupta ao longo dos anos no *campus* Tijuca II: entre 0% e 64%⁴¹. No ano de 2022, observamos um aumento exponencial do número de alunos em evasão: 32, o que representa 64% de todas as matrículas ativas naquele ano. Os anos de 2014 e 2016 também apresentaram altos índices de abandono escolar, de 56,25% e 54,1%, respectivamente. No Centro, por sua vez, a variação do índice de evasão foi mais estável: entre 0% e 39,7%, com exceção do ano de 2022, que registrou 67,2% de taxa de abandono escolar.

Em relação a 2022, conforme citamos anteriormente, o retorno do ensino presencial possivelmente prejudicou a manutenção da frequência escolar, por questões relativas à dinâmica de trabalho, de família dos estudantes, bem como por dificuldades no processo de vivência de rotina escolar. Estes fatores em conjunto podem justificar o aumento abrupto nos índices de evasão de 2021 para 2022. Como explicitado em tópico anterior, o cansaço relativo à rotina de trabalho foi citado, pelos próprios egressos, como principal desafio enfrentado na trajetória escolar.

Em relação à quantidade de alunos concluintes ao longo dos anos, no Tijuca II, identificamos que o índice não oscilou muito, permanecendo entre 12,3% e 28%⁴². No *campus* Centro, por sua vez, a variação se apresenta entre 9,2% e 36%. Percebemos que, em ambos os *campi*, não há muita variação nesses índices, de modo que ambos conseguem manter uma taxa relativamente estável de conclusão de curso.

Em 2022, no Tijuca II, a taxa de conclusão foi de 28% em relação ao quantitativo de matrículas ativas. No *campus* Centro, por sua vez, o índice de conclusão foi de 20,6%. Observamos, portanto, que, embora o ano de 2022 tenha representado um altíssimo índice de abandono em ambos os *campi*, também apresentou um aumento na taxa de conclusão em relação aos anos de pandemia. Uma das explicações para esse fenômeno pode estar na fala desta coordenação:

C4: A gente teve, formando agora no ano de 2022, uma turma enorme do terceiro ano. Mas por que essa turma era enorme? Porque muitos vieram ainda da pandemia, e aí foram trancando e voltaram no presencial. Então foi uma turma enorme, mas o que a gente está vivenciando agora no momento atualmente, né? A gente tem turmas

⁴¹ O índice de evasão e de conclusão foi calculado a partir do número de estudantes evadidos e concluintes em relação ao número total de matrículas ativas naquele ano.

bem reduzidas no terceiro ano. Isso não é uma realidade apenas do *campus* Centro, não. Isso é uma realidade de todos os *campi*, e isso vai acontecer também em 2024, né? Turmas esvaziadas. Isso é muito ruim, né?

De acordo com este docente, o ano de 2022 experimentou um número maior de concluintes em relação ao período pandêmico. Durante o ensino remoto, muitos estudantes trancaram suas matrículas e retomaram os estudos quando as aulas voltaram presencialmente, o que acarretou a concentração de um quantitativo maior de estudantes concluintes para o ano letivo de 2022. No entanto, de forma geral, a profissional observa que as turmas de terceiro ano são bastante esvaziadas, o que reflete nos dados relativos às taxas de conclusão. É primordial, portanto, que a instituição adote políticas internas para mitigar os índices de evasão e, conseqüentemente, ampliar os de conclusão.

6 RESULTADOS DA PESQUISA

Neste tópico, trabalharemos os resultados da análise dos dados realizada a partir dos questionários respondidos pelos egressos de ambos os *campi*, bem como pelas entrevistas concedidas pelos docentes coordenadores.

A fim de contatar a maior quantidade possível de egressos, realizei um levantamento – nas fichas de cadastro das turmas de terceiro ano do curso – de todos os telefones de contato e e-mails dos egressos. Contudo, como muitos telefones e *e-mails* estavam incompletos ou desatualizados, consegui enviar o questionário a 61 pessoas do *campus* Tijuca, das quais 31 responderam. Já no *campus* Centro, enviei a 51 egressos, obtendo 26 respostas, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 3 - Questionários enviados X Questionários respondidos (*campus* Tijuca II e Centro)

<i>Campus</i>	TIJUCA II	CENTRO
Questionários enviados	61	51
Questionários respondidos	31	26
Taxa de retorno	50,8%	50,9%

Fonte: A autora, 2023.

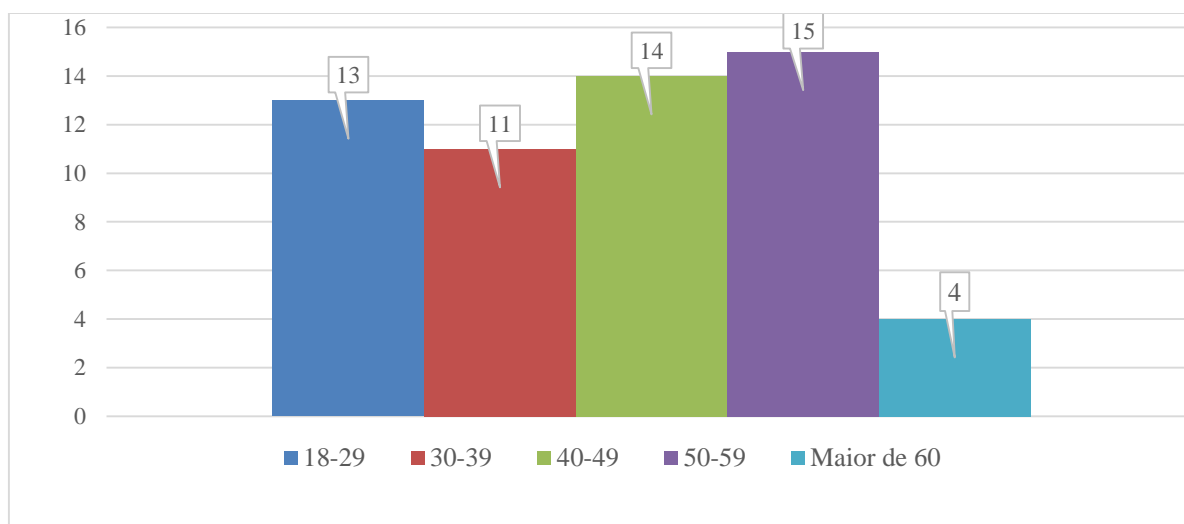
Amorim (2022) ressalta que a taxa de devolução dos questionários preenchidos costuma ser em torno de 25%. Avalio, portanto, que houve um retorno acima da média, fator que se deve ao contato com os egressos pelo *whatsapp*, o que nos permitiu explicar os motivos da pesquisa e seus consequentes resultados esperados, bem como à insistência no pedido de preenchimento. Após sucessivas tentativas, consegui fechar uma amostra de cinquenta e sete egressos, formados entre 2018 e 2022 nos *campi* Centro e Tijuca II.

6.1 Perfil socioeconômico do egresso do curso Técnico em Administração – Centro e Tijuca II

Antes de adentrarmos na análise dos dados acerca das mediações entre a formação escolar e o mundo do trabalho, é importante apresentarmos o perfil socioeconômico dos

participantes dessa pesquisa, uma vez que estes dados são primordiais para que tenhamos um recorte mais abrangente sobre o perfil do egresso do curso Técnico em Administração do PROEJA no Colégio Pedro II. Considerando-se uma amostra de cinquenta e sete sujeitos respondentes do questionário, conseguimos apreender o seguinte perfil etário, racial e socioeconômico, de acordo com os gráficos abaixo:

Gráfico 1 - Faixa etária dos egressos



Fonte: A autora, 2024.

A partir do gráfico acima, constatamos que o maior quantitativo de participantes está na faixa etária de 50-59 anos, embora possamos observar uma boa distribuição de egressos por cada faixa de idade. Os jovens, que são os sujeitos entre 18-29 anos, correspondem a apenas treze pessoas, ou 23% do total⁴³. Embora a EJA esteja passando por um processo de aumento do quantitativo de estudantes jovens nas últimas décadas, conforme salienta Silva (2021), os egressos do curso Técnico em Administração ainda não refletem essa realidade. Esses estudantes não são pessoas que estão tendo sua primeira experiência com a escolarização formal. Geralmente, são oriundos da Educação Básica regular, que estão sendo direcionados para a Educação de Jovens e Adultos.

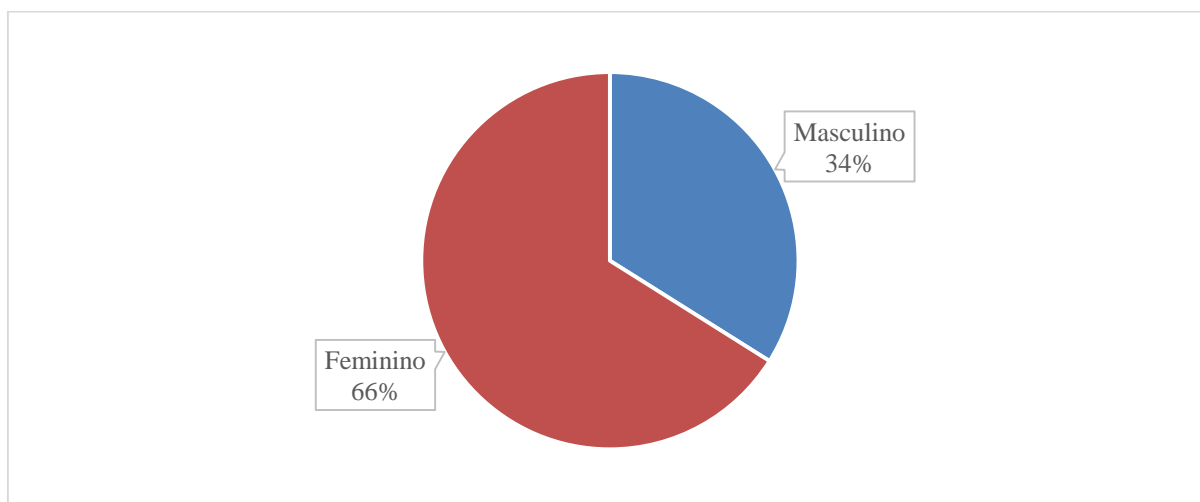
A despeito de a faixa etária dos egressos não refletir, ainda, o processo de aumento dos jovens na Educação de Jovens e Adultos, percebemos que o PROEJA no Colégio Pedro II está passando por esse processo, conforme destaca a coordenação C4:

⁴³ Existem diferentes normativas que definem a faixa etária em que os jovens estão inseridos. A classificação de juventude utilizada neste trabalho baseia-se no Estatuto da Juventude, Lei Federal nº 12.852/2013, que categoriza os jovens como aqueles indivíduos que possuem entre 15 e 29 anos de idade.

C4: Exatamente isso. São pessoas que já chegam aqui no PROEJA, justamente por ser PROEJA, jovens adultos. Hoje a gente tem uma média de idade até menor do que antigamente, a média aqui está girando em torno de 35, 36 anos.

Quando analisamos a distribuição dos participantes por gênero, percebemos uma participação feminina majoritária, correspondendo a 66% do total de respondentes:

Gráfico 2 - Divisão dos egressos por gênero



Fonte: A autora, 2024.

Contudo, quando realizamos a distribuição de jovens por gênero, percebemos que a proporção entre homens e mulheres fica mais igualitária:

Tabela 4 - Distribuição de jovens por gênero

Mulheres jovens	Percentual	Homens jovens	Percentual
7	53,8%	6	46,1%

Fonte: A autora, 2024.

Portanto, é possível concluir que o percentual de mulheres diminui na faixa etária da juventude. Podemos pensar em algumas explicações vinculadas às questões estruturais de gênero na nossa sociedade. Gouveia (2018) traz dados do IBGE para explicar a ausência de mulheres jovens nos bancos escolares:

A PNAD demonstra que uma em cada quatro mulheres jovens de 14 a 29 que não estudavam, em 2016, não o fazia por necessidade de assumir as atividades de cuidado da família e da casa. O percentual destas mulheres jovens que mencionam

este motivo para não frequentarem a escola era 30 vezes maior que a dos homens. (Gouveia, 2018, p. 116).

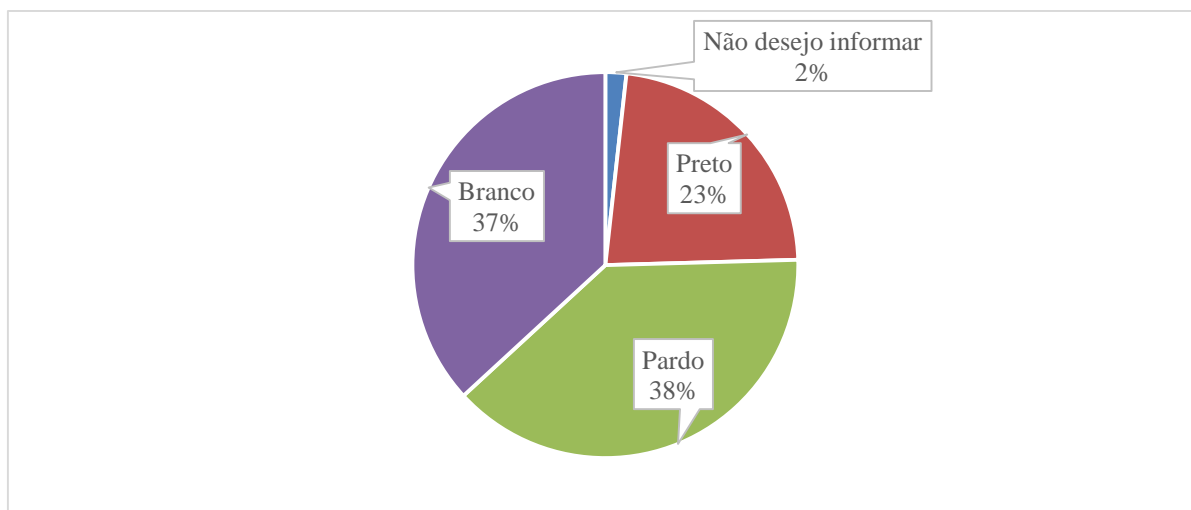
Os dados da PNAD Contínua (2022) reforçam essas informações trazidas pela pesquisa de 2016. Dentre a população de jovens mulheres, 25,8% não estudam nem trabalham de forma remunerada. Dentre os homens jovens, apenas 14,3% não estão ocupados em atividades de trabalho remunerado e/ou estudo. Observamos, portanto, que, dentre os jovens, há mais mulheres do que homens em situação de não trabalhar nem estudar. Para essas mulheres, o cuidado com outras pessoas e com os afazeres domésticos são a principal causa para o afastamento dessas atividades:

Cada grupo de jovens tem motivações diferentes para não seguir estudando ou ampliando a sua qualificação. Levando-se em consideração a faixa de 15 a 29 anos com no máximo o ensino médio incompleto, percebeu-se que, entre os homens, a principal motivação foi a necessidade de trabalhar (59,2%). Já entre as mulheres, este motivo foi escolhido por 26,5%. **O motivo prevalente entre as mulheres, no entanto, foi a necessidade de realizar afazeres domésticos e cuidado de pessoas, com 35,0%**⁴⁴.

De acordo com os dados da PNAD, portanto, as mulheres jovens, por estarem associadas ao serviço doméstico e ao cuidado com os filhos, têm dificuldade de frequentar os bancos escolares. Este fator, portanto, pode ser uma explicação para a redução do quantitativo de mulheres jovens no curso Técnico em Administração – PROEJA.

Quanto à configuração racial dos entrevistados, tivemos as seguintes respostas, que podem ser observadas no gráfico abaixo:

⁴⁴ Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) – Educação (2022). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em 05 fev. 2024.

Gráfico 3 - Configuração racial dos egressos

Fonte: A autora, 2024.

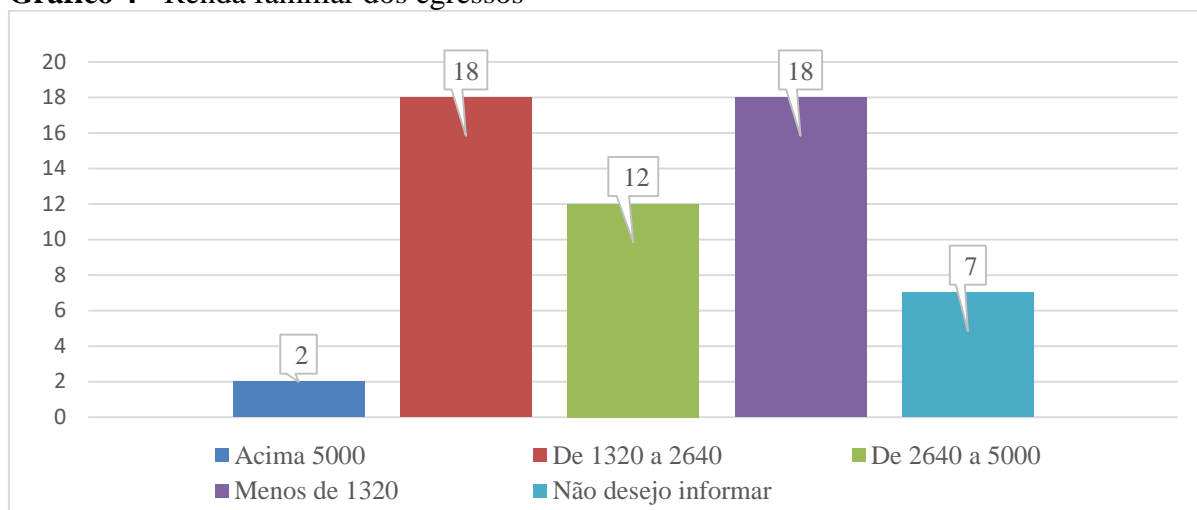
Os egressos autodeclarados pardos e pretos são, respectivamente, 38% e 23%. Levando em consideração que, segundo a classificação do IBGE, pardos e pretos constituem a população negra do país, temos 61% dos respondentes como pessoas autodeclaradas negras.

De acordo com os dados do IBGE, em 2022, 43,5% da população brasileira se identificou como branca; 45,3% como parda, 10,2%, preta; 0,8% como indígena e 0,4%, amarela. Neste âmbito, a população negra soma 55,5% de todos os brasileiros⁴⁵. Observamos, portanto, que o PROEJA concentra maior população parda e preta nos seus cursos, se compararmos com a representação desses grupos na totalidade dos cidadãos nacionais. Isso se explica pelo fato de o público da Educação de Jovens e Adultos, de uma forma geral, ser formado por sujeitos oriundos de camadas sociais marginalizadas e excluídas. Pela própria estrutura do racismo que marca profundamente as desigualdades sociais no Brasil, sabemos que os sujeitos pardos e pretos ocupam, historicamente, os lugares sociais mais marginalizados. Segundo os próprios dados do IBGE, dentre os indivíduos que vivem abaixo da linha da pobreza – com menos de cinco dólares por dia – 72,9% são negros⁴⁶.

A realidade familiar dos pesquisados revela uma condição de alta pobreza, conforme podemos observar abaixo:

⁴⁵ Os dados sobre classificação racial são disponibilizados pelo IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em 26 dez. 2023.

⁴⁶ Os dados sobre desigualdade social por cor/raça estão dispostos no site do IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em 26 dez. 2023.

Gráfico 4 - Renda familiar dos egressos

Fonte: A autora, 2024.

A partir dos dados acima, observamos que dezoito pessoas possuem renda familiar inferior a R\$1320,00 (um salário-mínimo), e outras dezoito estão inseridas em famílias com renda entre R\$1320,00 e R\$2460,00 reais⁴⁷. No total, 63% das famílias dos egressos vivem com até dois salários-mínimos.

A trajetória profissional dos egressos corrobora com a caracterização socioeconômica desta amostra, dando materialidade à condição instável e precária de vida de grande parte destes sujeitos. Quando perguntados sobre quanto tempo de registro em carteira de trabalho tiveram ao longo de sua trajetória profissional, 65% já trabalharam com registro em carteira por, pelo menos, cinco anos. Dentre estes, 78% possuem mais de quarenta anos e, portanto, uma trajetória profissional longa, justificando este período de CTPS assinada.

Dentre as sete pessoas que nunca exerceram trabalho com carteira assinada, cinco são jovens. Como já mencionado anteriormente, os jovens são o segmento social mais afetado pela crise do desemprego estrutural e da precarização das relações trabalhistas.

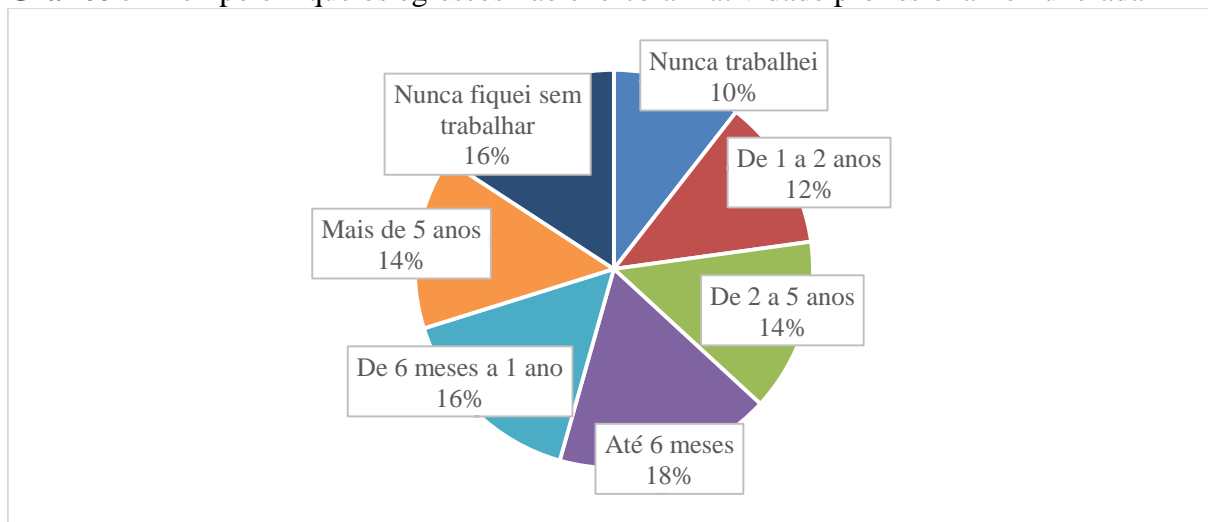
Ao aplicarmos o recorte de racial a esse quantitativo de egressos que nunca exerceram atividade de trabalho com registro em CTPS, percebemos que cinco – ou 71% – são pardos e pretos. Dentre os trinta e cinco egressos que estão desempregados ou inseridos em vínculos de trabalho informais, vinte e três – ou 65% – são negros. Portanto, no recorte da nossa pesquisa, percebemos que os egressos autodeclarados negros são aqueles que sofrem, de forma mais intensa, os efeitos da precarização das relações trabalhistas.

Embora o quantitativo de participantes com tempo de formalidade de, pelo menos,

⁴⁷ O salário-mínimo foi atualizado, no ano de 2024, para 1421,00. Contudo, na época em que os formulários foram elaborados e respondidos, o salário-mínimo ainda era de 1320,00.

cinco anos seja de 65%, percebemos que essas trajetórias profissionais são descontínuas. Ao serem questionados sobre por quanto tempo já permaneceram sem desempenhar atividade profissional remunerada após iniciarem sua vida profissional, apenas 16% colocaram que nunca ficaram sem trabalhar, enquanto os outros 84% passaram, pelo menos, um período da vida sem desempenhar nenhum trabalho remunerado:

Gráfico 5 - Tempo em que os egressos não exerceram atividade profissional remunerada

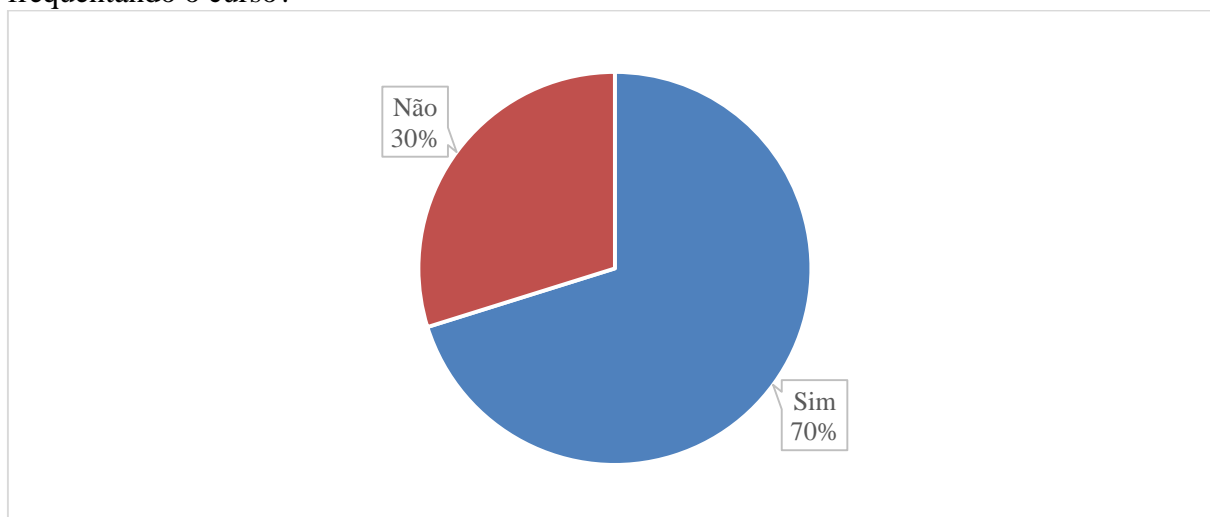


Fonte: A autora, 2024.

Os dados acima mencionados nos revelam o constante processo de inserção e de reinserção no mundo do trabalho, marcado, em muitos momentos, não apenas pela falta de proteção social, mas pela ausência total de meios para reprodução da sua existência.

A realidade material dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos não permite, muitas vezes, que esses sujeitos se dediquem integralmente aos estudos para, posteriormente, galgar a conquista de um novo emprego. Ao serem perguntados se exerciam atividade profissional remunerada ao longo da realização do curso, 70% responderam que sim, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Você já exercia alguma atividade profissional remunerada enquanto estava frequentando o curso?



Fonte: A autora, 2024.

A partir deste gráfico, percebemos que o conceito de inserção profissional como “a passagem do sistema de educação/formação para o sistema de emprego”, conforme define Alves (2007, p.2), não se aplica aos trabalhadores-estudantes da EJA. Afinal, estes sujeitos esforçam-se para inserir-se, mesmo que de forma muito precarizada, no mundo do trabalho e, concomitantemente, continuam e/ou retomam os estudos, na tentativa de estabelecer uma inserção mais sólida e estruturada. Nesse sentido, eles precisam, constantemente, elaborar e reelaborar estratégias para sua contínua reinserção no mundo do trabalho, em um longo e complexo processo que, muitas vezes, se estende por toda a vida laboral dessas pessoas.

A partir da construção de um breve perfil socioeconômico dos egressos do curso Técnico em Administração, identificamos elementos que se aproximam da realidade social de grande parte da classe trabalhadora, que vivencia o mundo de incertezas que as atuais condições precárias e instáveis de trabalho os impõe. Nos próximos tópicos, iremos abordar uma dimensão do papel da formação escolar do PROEJA na realidade de vida desses sujeitos, abordando não apenas questões profissionais, mas também aspectos imateriais que impactaram a subjetividade dessas pessoas após o término do curso.

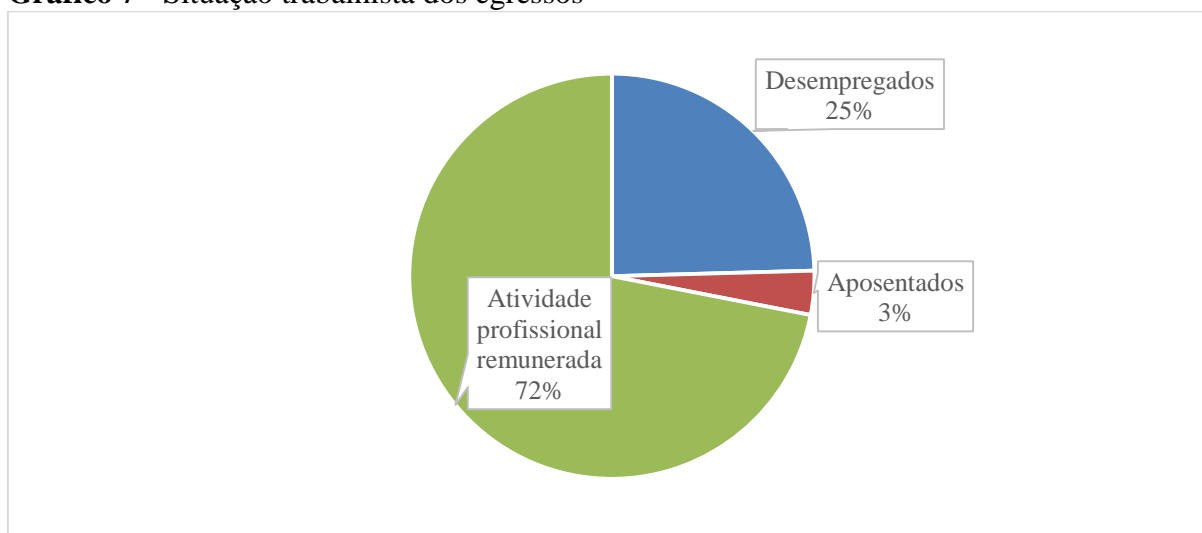
6.2 A realidade profissional dos egressos após o término do curso

Realizada a análise socioeconômica dos egressos, partimos para o entendimento da

realidade profissional desses sujeitos após o término do curso. Neste tópico, pretendemos apreender tanto um aspecto do perfil profissional desses sujeitos, quanto uma faceta da visão destes egressos sobre as mediações entre a formação escolar e o mundo do trabalho. Sendo assim, procuramos entender em que tipo de relação trabalhista estão inseridos, em quais postos de trabalho estão atuando, bem como os impactos da formação escolar para suas vidas profissionais. Afinal, compreender os aspectos da realidade profissional desses sujeitos em sua mediação com a formação escolar é uma forma de aprendermos um aspecto da inserção profissional.

Primeiramente, cabe registrar que quatorze sujeitos registraram estar desempregados, ou seja: não estão realizando nenhum tipo de atividade profissional remunerada atualmente. Este grupo representa 25% dos respondentes:

Gráfico 7 - Situação trabalhista dos egressos



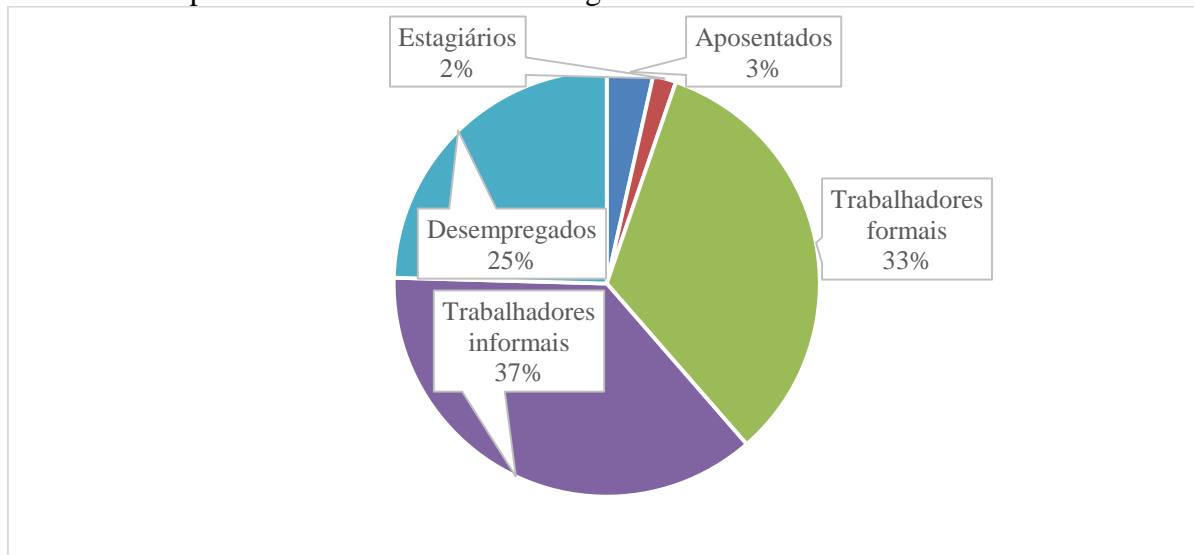
Fonte: A autora, 2024.

À primeira vista, estes dados podem indicar um bom índice de inserção profissional, uma vez que 72% dos respondentes estão realizando alguma atividade profissional remunerada. Contudo, quando analisamos o tipo de vínculo profissional desses indivíduos, concluímos que a maioria dos participantes está inserida em relações de trabalho informais. Como vínculo informal, consideramos todos os sujeitos que estão desempenhando trabalhos sem proteção social⁴⁸, tais como os autônomos, os que realizam trabalhos eventuais (“bicos”)

⁴⁸ Em relação à proteção social, constitui-se por todos os mecanismos da legislação trabalhista que protegem o trabalhador para que ele não fique socialmente desamparado em situações como demissão, velhice, doença, exercício da maternidade/paternidade. Como exemplos, podemos citar o seguro-desemprego, o FGTS, a licença-maternidade/paternidade, o auxílio-doença, a aposentadoria, dentre outros.

e os que atuam em empresas como pessoas jurídicas (“pejotização”)⁴⁹. Sendo assim, os egressos que possuem relação de trabalho formalizada – que englobam os sujeitos com registro em CTPS e os estatutários – são dezenove indivíduos, o que representa 33% do total:

Gráfico 8 - Tipo de vínculo trabalhista dos Egressos



Fonte: A autora, 2024.

Mesmo formados, a maior parte desses sujeitos está desempregada ou recorreu ao trabalho informal como forma de reprodução da sua subsistência, atuando em trabalhos eventuais, como autônomos ou como pessoas jurídicas em empresas. Este grupo de desempregados e de informais soma 35 pessoas – 62% dos respondentes –, o que reforça a condição de insegurança trabalhista em que estes sujeitos estão inseridos. O contexto macroeconômico de desemprego e de precarização das relações de trabalho, que se desenha de forma mais nítida a partir da década de 1980, exerce influência sobre a condição de instabilidade das relações trabalhistas:

A dimensão mais crucial dos limites do capital e do desenvolvimento capitalista neste final de século é, todavia, o espectro da destruição de postos de trabalho – síndrome do desemprego estrutural – precarização (flexibilização) do trabalho, vinculada, como mencionamos acima, com a abolição dos direitos sociais duramente conquistados pela classe trabalhadora, especialmente e de forma mais ampla em aproximadamente 20 países. Este processo dá-se pela conjugação da globalização excludente, que amplia o desenvolvimento desigual e pelo monopólio privado da

⁴⁹ Sobre *pejotização*, Valentim e Peruzzo (2017) explicitam que se constitui em um novo modelo de relação trabalhista, em que o trabalhador, embora seja submetido a todos os elementos que configuram a relação de emprego, é contratado como *prestador de serviço* (a partir da abertura de um MEI), e não como empregado de carteira assinada. Esta estratégia configura-se como forma de as empresas burlarem as leis trabalhistas para não pagamento dos direitos trabalhistas.

ciência e tecnologia (Frigotto, 1998, p. 41).

Com o fito de apreender, de forma mais específica, a realidade de trabalho desses egressos, solicitamos que listassem em que profissões estão atuando atualmente, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 5 - Relação das ocupações profissionais dos egressos

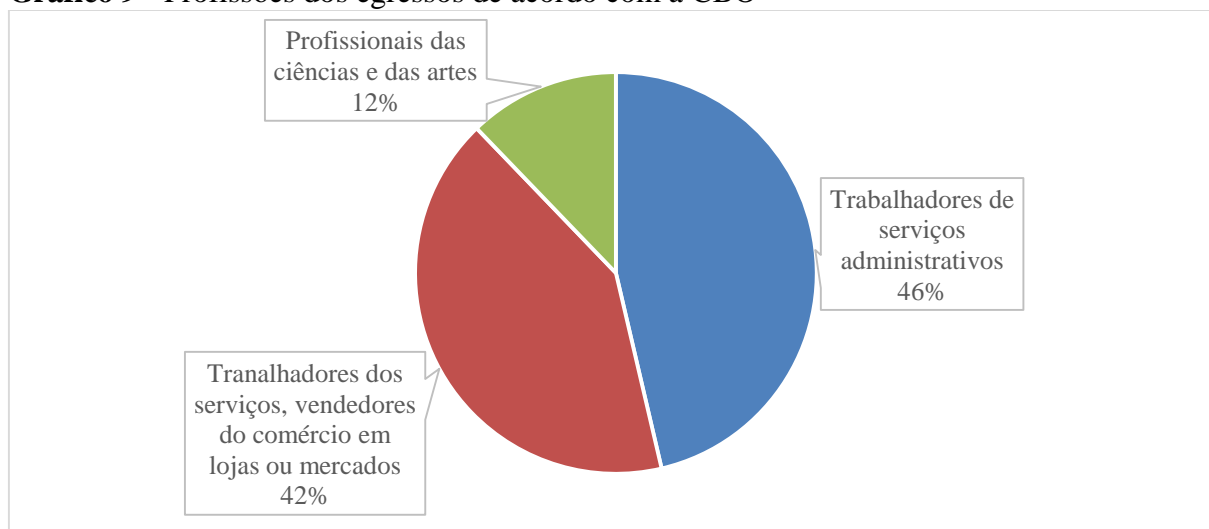
OCUPAÇÃO	QUANTIDADE
Assistente administrativo	5
Administrador	5
Entregador de comida por aplicativo/motorista de carro por aplicativo/taxista	5
Trabalhador(a) de salão de beleza	3
Atendente de lojas, lanchonetes, farmácias ou mercados	2
Auxiliar de escritório	2
Diarista/empregado(a) doméstico	2
Operador de telemarketing	2
Analista/técnico de RH	1
Auxiliar de serviços gerais	1
Operador de caixa	1
Professor	1
Recepcionista	1
Secretário(a)	1
Técnico em Administração	1
Outros (copeira, costureira, consultor de vendas, cuidador de idosos, sublimador, <i>designer</i> de moda, assistente de produção e arquiteto)	8

Fonte: A autora, 2024.

A relação de profissões em que os egressos atuam, conforme podemos perceber, é bastante diversificada, abrangendo desde atividades na área de formação – como administrador e assistente administrativo – até profissões na área de prestação de serviços, como motorista, profissional de salão de beleza e costureira. Com o objetivo de padronizar a

análise e compreender em que áreas de atuação estes egressos estão inseridos, realizei a classificação das profissões listadas de acordo com os grupos de profissões listados na CBO (Classificação Brasileira de Ocupações), que consiste em um documento, elaborado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, em que as profissões são registradas e aglutinadas em grandes grupos de ocupações⁵⁰:

Gráfico 9 - Profissões dos egressos de acordo com a CBO

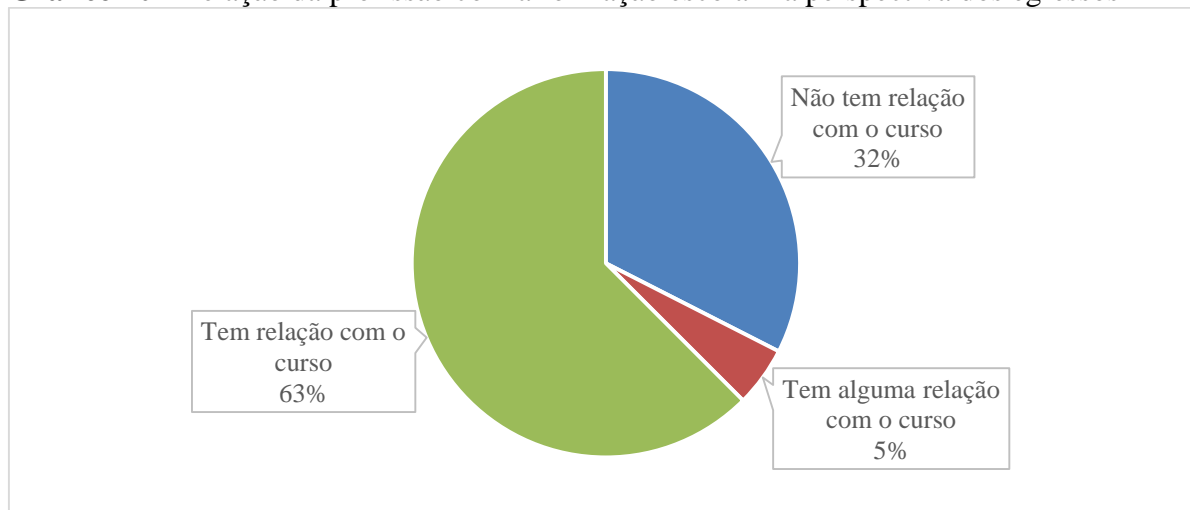


Fonte: A autora, 2024.

Conforme os dados da tabela acima, dezenove egressos – ou 46% de um universo de quarenta e um sujeitos ocupados profissionalmente – estão inseridos em atividades vinculadas ao grande grupo “trabalhadores dos serviços administrativos”, enquanto os outros 54% atuam em profissões na área de prestação de serviços ou como “profissionais das ciências e das artes”. Estes dados nos revelam que a inserção profissional – pensada, aqui, no âmbito da aquisição de um posto de trabalho na área de formação – é parcial, pois engloba menos da metade dos indivíduos que estão exercendo atividade profissional remunerada. Se considerarmos esses dezenove sujeitos no universo do total de respondentes, temos um percentual de apenas 33% de egressos atuando na área de formação.

Dos quarenta e um respondentes que estão, atualmente, exercendo atividade profissional remunerada, 68% consideram que sua atual profissão tem relação total ou alguma relação com o curso, enquanto 32% não consideram que haja qualquer relação entre seu trabalho e a formação escolar:

⁵⁰ Para saber todos os grupos de classificação das profissões, acesse o site do MTE. Disponível em: <https://cbo.mte.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorEstrutura.jsf>. Acesso em: 11 dez. de 2023.

Gráfico 10 - Relação da profissão com a formação escolar na perspectiva dos egressos

Fonte: A autora, 2024.

Dos vinte e oito egressos que responderam que o curso tem relação total ou alguma relação, dezenove estão exercendo trabalhos vinculados ao grupo “Trabalhadores dos Serviços Administrativos”, conforme classificação da CBO. Se apenas 46% dos egressos com atividade profissional remunerada executam trabalhos na área administrativa, como explicar os dados de que 68% consideram que sua profissão tem alguma ou total relação com o curso?

Para entendermos melhor este aspecto, analisamos as respostas que os participantes concederam à pergunta aberta “Justifique porque sua profissão tem relação ou não com o curso Técnico em Administração”. Como a pergunta não era obrigatória, nem todos os egressos trouxeram justificativas para a forma como entendem essa relação. Abaixo, transcrevi todas as falas dos participantes que consideram que sua formação escolar tem relação total ou parcial com sua atuação profissional, que somam um total de dezenove respostas. Assim, podemos observar, nessas dezenove falas, a percepção de como os egressos enxergam as mediações entre a formação escolar e o mundo do trabalho:

E3: Minha profissão tem tudo a ver com o curso de técnico em administração, pois agora consigo me organizar melhor na compra de produtos para trabalhar gastando só o necessário, administrando com mais clareza os meus gastos durante o mês.

E8: Na área da educação temos muitas questões burocráticas para resolver na área da Secretaria e os conhecimentos administrativos e de gestão são ótimos para isso.

E13: Estou cursando bacharel em Produção Cultural e hoje, para que você seja um bom produtor cultural precisa ter domínio sobre administração.

E16: Carteira auxiliar de escritório. E faço algumas coisas de Administração.

E15: Administração é um curso amplo, que engloba outras profissões.

E17: Tem [relação] porque tudo que a gente faz tem que ter todas as técnicas de uma profissão administrativa.

E18: Influência no curso de Direito.

- E31: Pelo fato de ser comércio.
 E32: Sim, logística, marketing, matemática etc.
 E33: O curso me ajudou administrar as vendas, e consegui vender mais.
 E34: Foi no PROEJA com a orientação dos professores que vi que podia ser viável ingressar no negócio.
 E35: Por ser uma área, com prazos legais, processos e muita disciplina nas tarefas e resoluções de conflitos, com diagnósticos e planos de ação para melhorias constante.
 E38: Ele tem relação em fazer a parte administrativa da execução da obra na sua sequência e também na parte de administrar o pessoal na sua organização.
 E39: Além das matérias específicas do curso eu tirei proveito de outros aprendizados que eu posso aplicar em qualquer profissão.
 E40: O setor onde trabalho é o mesmo onde fiz o estágio de Técnico em Administração.
 E44: Fiz o curso pela oportunidade de ter a profissionalização na área administrativa como Técnico. Com essa oportunidade melhorei bastante meu rendimento na área de trabalho.
 E48: Pois me ajudou muito a administrar meu negócio.
 E51: Porque preciso administrar meu negócio.
 E54: Foi através do Proeja que consegui fazer o estágio obrigatório onde trabalho atualmente.

Neste ponto, cabe destacar um padrão nas respostas dos participantes: estes analisam a formação escolar do curso Técnico em Administração de forma mais ampla, capaz de proporcionar conhecimentos que são aproveitados em diversos âmbitos da vida profissional, inclusive em outras profissões que não são estritamente da área administrativa. Os egressos E3, E8, E13, E18, E33 e E38, por exemplo, apesar de atuarem em profissões que não são do âmbito administrativo, compreendem a existência de uma relação entre suas profissões e a formação escolar, destacando, inclusive, as contribuições dessa formação para sua atuação profissional. Os egressos E15, E17, E31 e E39 também compreendem a existência de uma relação, pois consideram o Técnico em Administração como um “curso amplo”, capaz de proporcionar conhecimentos para diferentes áreas de atuação.

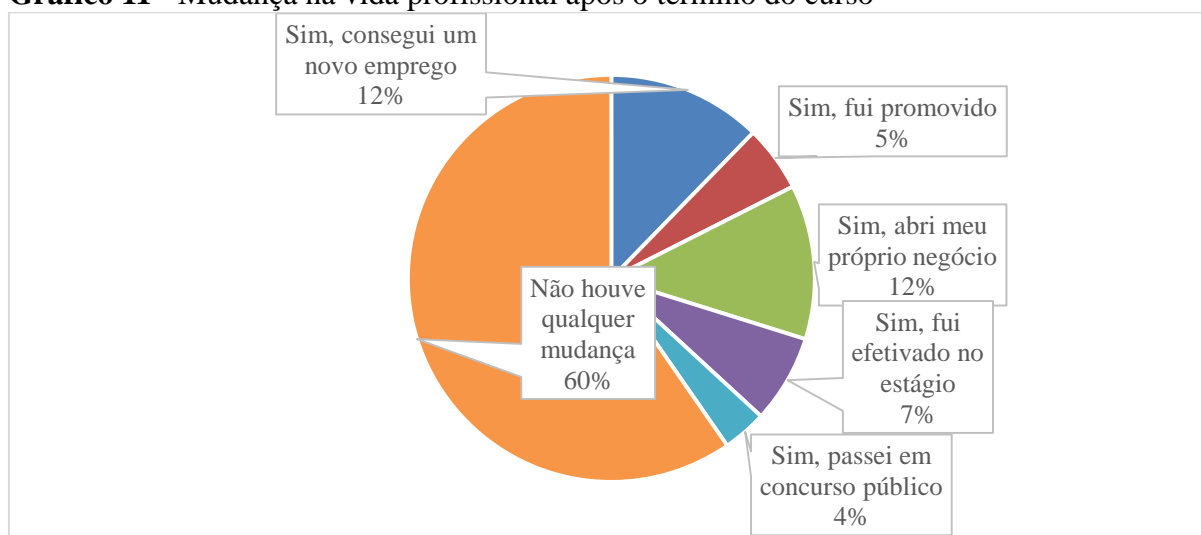
Portanto, parte destes sujeitos, apesar de não inseridos na área de formação, observam que a escola lhes concedeu instrumentos para a realização de outras atividades laborais. Esta é uma forma de entender a inserção profissional, a partir das contribuições que a formação escolar realiza em diferentes âmbitos da vida.

Sendo assim, a percepção desses egressos acerca das mediações entre escola e mundo do trabalho não é mecânica: para além da possibilidade de a experiência escolar proporcionar um emprego na área de formação, estes sujeitos nos trazem uma perspectiva mais ampla do conhecimento escolar adquirido e de sua relação com o mundo do trabalho, ressaltando as contribuições dessa formação para sua atuação profissional, seja na área administrativa ou não. Essa perspectiva traz uma dimensão da mediação entre o conhecimento adquirido na experiência escolar e o mundo do trabalho, pois os egressos conseguem vislumbrar relações

entre o curso e profissões de outras áreas do conhecimento, ressaltando de que forma a formação contribuiu para a sua atuação profissional, para além da relação direta entre área de formação escolar e exercício profissional. Consideramos, portanto, que essa percepção é uma possibilidade do curso para a inserção profissional, pois traz uma dimensão das contribuições da formação escolar para a vida profissional.

Abordamos, acima, aspectos relativos às ocupações profissionais dos egressos, ressaltando de que formas essas profissões se relacionam com a formação escolar no âmbito do PROEJA. Para além de compreender como está a vida profissional desses sujeitos atualmente, é primordial aprendermos o que mudou na realidade de trabalho dessas pessoas após a conclusão do curso. Para tal, fizemos a seguinte pergunta fechada: “Houve alguma mudança na sua vida profissional após o término do curso?”. No gráfico abaixo, podemos observar as respostas:

Gráfico 11 - Mudança na vida profissional após o término do curso



Fonte: A autora, 2024.

Trinta e quatro egressos – que corresponde a um total de 60% dos respondentes – relataram que, após o término do curso, não houve qualquer mudança em sua vida profissional. Vinte e três – que representam 40 % do total – declararam ter havido mudanças. Dentre estes, dois conquistaram um cargo público; sete abriram seu próprio negócio; sete conquistaram um novo emprego; três foram promovidos e quatro foram efetivados na empresa onde realizavam o estágio curricular.

Para além das mudanças ocorridas na vida profissional dos egressos após o término do curso, desejávamos apreender em que medida o curso contribuiu para a ocorrência desta

mudança. Dentre os vinte e três que tiveram sua vida profissional mudada após o término da formação, apenas quatro sujeitos – ou 17% – destacaram que o curso não contribuiu para a conquista do atual emprego. Os outros dezenove – ou 87% – citaram que o curso contribuiu totalmente ou parcialmente para suas conquistas profissionais.

Nesse sentido, percebemos que, para aqueles que conseguiram alguma mudança na sua vida profissional após o término do curso, a formação escolar teve um papel fundamental nessa conquista, o que nos mostra mais um âmbito das possibilidades do PROEJA para a inserção profissional. Contudo, a despeito disso, chama a atenção os dados relativos aos egressos que não conseguiram nenhum tipo de transformação material na sua realidade profissional com a conclusão do curso, que somam quase 60% do total de participantes dessa pesquisa. Um índice alarmante, que nos traz uma perspectiva dos limites dessa formação para a inserção profissional, pensada no âmbito da conquista profissional após o término do curso.

A fim de compreendermos melhor os aspectos que interferem na inserção profissional dos egressos, perguntamos aos docentes coordenadores quais obstáculos eles identificam nesse sentido. Abaixo, transcrevemos as respostas:

C1: **Preconceito com a idade.** Algumas empresas têm preconceito com a idade. Às vezes, a gente forma, a gente já chegou a formar aluno de mais de oitenta anos de idade.

C2: Mas acho que com 80 anos eles nem pretendem trabalhar.

C1: Mas tem alguns, de 50 e poucos, 60 e poucos, que querem trabalhar, e enfrentam esses desafios. Para a inserção no mundo do trabalho, eu acho que é mais isso. Na área administrativa, eles pedem muita experiência. Por isso, realmente, o estágio faz diferença. Se fez o estágio, já tem uma experiênciazinha ali. Agora, se não fez, na **área administrativa eles querem mais experiência**, aí é mais complicado de conseguir também.

C2: São as principais, eu concordo. **A questão da experiência e a questão da idade, né?**

C3: **Eu acho que existe ainda muito preconceito em relação à formação técnica.** Eu acho que a nossa formação, a nossa visão bacharelesca de mundo, tem muito preconceito em relação ao profissional técnico. Que vê o profissional técnico como alguém menos qualificado, uma função menor, uma função que não corresponde à habilitação profissional em nível técnico que o cara teve, sabe?

C4: O mercado se abriu para esse público, **eu sei que há um movimento hoje no mercado para contratação de pessoas mais velhas.** Há esse movimento, inclusive, há sites específicos para a pessoa cadastrar o currículo, né? Mas, de fato, é uma barreira grande.

Percebemos que a idade é um elemento destacado por três dos quatro entrevistados como empecilho para a inserção profissional. As coordenações revelam existir um “preconceito do mercado” para a contratação de sujeitos mais velhos, embora uma das entrevistadas reconheça um movimento contrário por parte de algumas empresas. Sobre a questão etária, a coordenação C4 ainda acrescenta que as empresas preferem contratar pessoas

mais jovens pois, assim, podem oferecer salários rebaixados.

A falta de experiência profissional na área também aparece como aspecto relevante na fala da coordenação C1 que, inclusive, destaca a importância do estágio como etapa para a aquisição de experiência. Sobre este aspecto, é importante ressaltar que o estágio não deve ser pensado, apenas, na perspectiva da experiência profissional. Afinal, como destaca criticamente Gouveia (2018), o estágio curricular tem assumido, cada vez mais, o papel de experiência de trabalho, em vez de se configurar como uma experiência pedagógica:

Como dissemos outrora, no atual momento de precarização do trabalho, o estágio tem ocupado um lugar importante da inserção no mercado de trabalho, reunindo o status de experiência profissional, onde os estagiários exercem funções de substituição dos profissionais, mas sendo remunerados de forma inferior. É uma experiência que deve ser formativa, conforme a lei que o regulamenta (Lei nº11788/2008), mas é experienciada como trabalho na sua forma mais precarizada. O processo de reestruturação produtiva impacta a abertura de novos postos de trabalho e de estágio e, nesse cenário, este último se flagela ao perder seu potencial pedagógico e se desfigurar em atividade precária (Gouveia, 2018, p. 140).

Sendo assim, o estágio, mais do que uma experiência profissional que pode facilitar a inserção profissional, deve ser pensado como atividade constitutiva do processo de formação escolar, como uma oportunidade de ampliação do conhecimento na área de formação técnica. A escola, como instituição, deve planejar e estruturar formas de garantir este aspecto do processo formativo.

Para além da falta de experiência profissional e da questão etária, destacamos a observação sobre a desvalorização do diploma de Ensino Médio Técnico frente ao diploma de Graduação, feita pela coordenação C3 quando destaca: “Eu acho que a nossa formação, a nossa visão bacharelesca de mundo, tem muito preconceito em relação ao profissional técnico.” Portanto, na visão deste profissional, os sujeitos que possuem graduação na área administrativa são privilegiados no momento da contratação para vagas de emprego nesta área. Em seguida, esta coordenação cita outro aspecto que pode constituir em obstáculo para a inserção profissional, como a falta de postos de trabalho para suprir o contingente de sujeitos formados, em virtude da configuração dos arranjos produtivos locais na região do Rio de Janeiro:

C3: Então, é, assim, é uma dificuldade que é crônica nos cursos de PROEJA na rede, em função, talvez, né, de uma necessidade constante de você pensar a vinculação desses cursos com os arranjos produtivos locais. Percebe? Porque quando o nosso, a nossa educação de jovens e adultos, ela tem como objetivo garantir para o trabalhador-estudante uma habilitação profissional, você tem que pensar também em cursos que tenham vinculações, que tenham demandas, né? Nos arranjos produtivos

locais, o que não significa dizer formar meramente mão de obra, não é isso, como faz o sistema "S". Não é fazer formações aligeiradas, mas é de fato você criar uma vinculação orgânica, né? Com o universo produtivo local da região. Enfim, por exemplo, né? É uma pena a gente não ter cursos de PROEJA na Rede Federal, pelo menos aqui no Rio de Janeiro, que sejam vinculadas ao turismo, que sejam vinculados, por exemplo, à hotelaria e que sejam, por exemplo, né, vinculados à organização de eventos, à produção cultural, que não sejam vinculados, por exemplo, a jogos eletrônicos, porque é uma demanda. Eu vejo uma demanda significativa, né? De cursos técnicos na área de *games*, jogos eletrônicos. Eu não sei porque que isso ainda é incipiente, ainda existem poucas iniciativas nessa direção na rede federal, ou seja, né? O curso técnico, ele não tem que ser montado apenas a partir das condições daquilo que a instituição pode oferecer. Precisa casar as duas coisas: aquilo que a instituição pode oferecer com aquilo que também é demandado pela sociedade civil. A gente tem que dialogar a todo momento, né?

Jorge (2014, p. 128), em trabalho sobre os cursos técnicos do PROEJA no estado do Paraná, levanta duas hipóteses para as baixas taxas de conclusão e altos índices de evasão dos cursos técnicos em Administração e em Informática: a saturação do mercado em relação à alta demanda de profissionais formados, e o fato de o diploma técnico não ser um requisito legal para atuação na área. Sendo assim, percebemos que o fato de não haver demanda o suficiente para o quantitativo de estudantes formados é uma hipótese relevante, que traz à tona o debate sobre a relação do curso Técnico em Administração com o arranjo produtivo do município do Rio de Janeiro, trazido como elemento pela coordenação C3.

Diante das dificuldades de inserção profissional, os egressos pensam em alternativas para continuarem buscando sua constante reinserção no mundo do trabalho. O empreendedorismo e a formação continuada podem ser exemplos, portanto, de estratégias dos egressos diante das incertezas e da precarização das relações de trabalho.

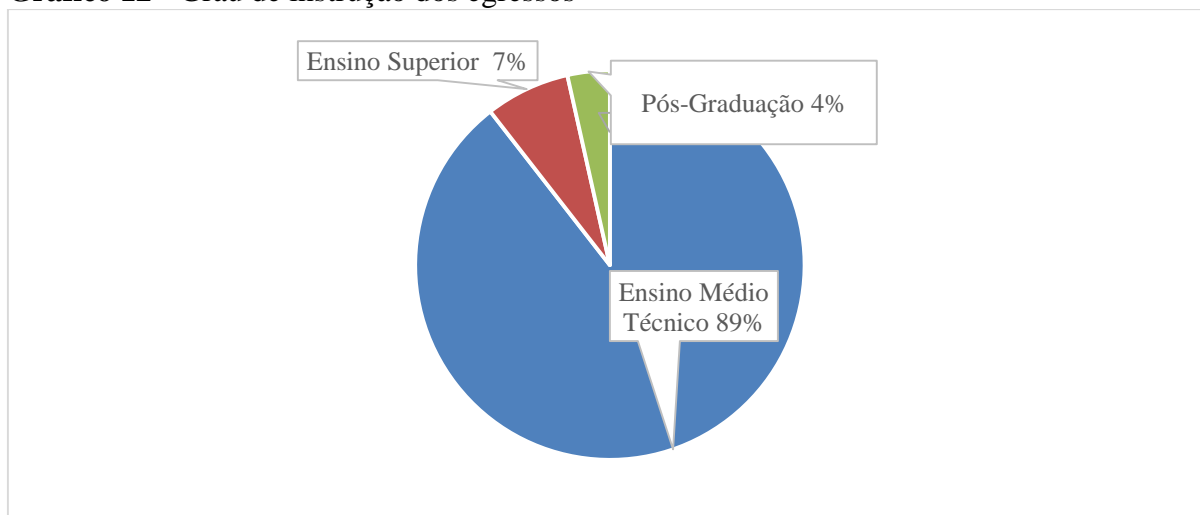
6.3 Papel da formação continuada e do empreendedorismo como estratégias dos egressos para inserção profissional

Diante das dificuldades de inserção profissional, os egressos buscam alternativas para sua constante reinserção no mundo do trabalho. O empreendedorismo e a formação continuada são exemplos, portanto, de estratégias que muitos sujeitos utilizam diante das incertezas e da precarização das relações de trabalho, constituindo-se em projetos que esses sujeitos elaboram para o mundo do trabalho.

Sobre o prosseguimento nos estudos após a conclusão do curso técnico no PROEJA, perguntamos aos participantes seu grau de instrução, bem como se estavam estudando atualmente e, em caso positivo, que tipo de atividade de estudos estão desenvolvendo. Abaixo,

podemos observar os dados:

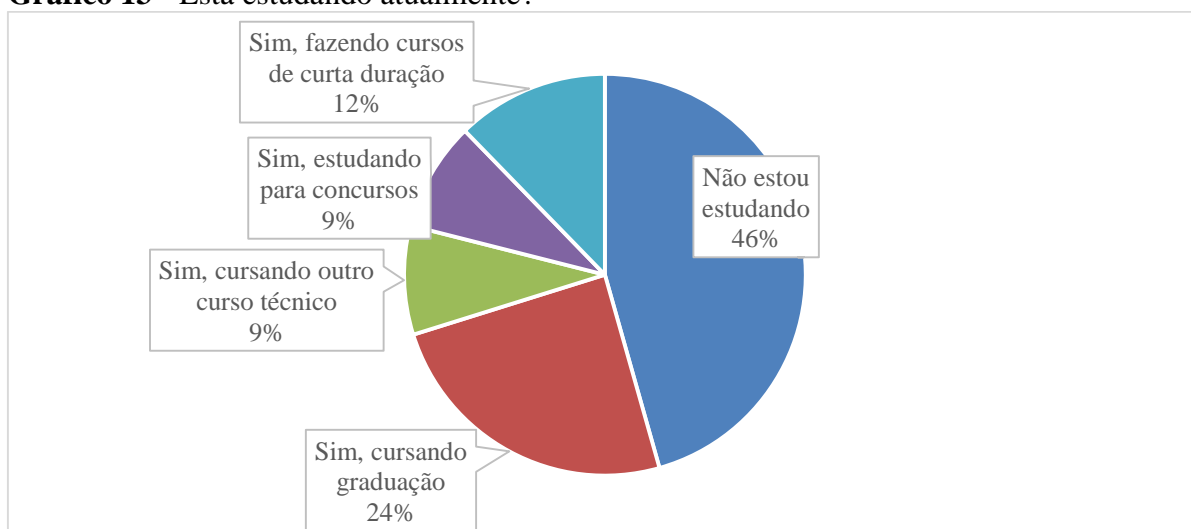
Gráfico 12 - Grau de instrução dos egressos



Fonte: A autora, 2024.

Sobre os dados de escolaridade, percebemos que 89% têm o Ensino Médio Técnico como grau de formação, enquanto 7% concluíram a Graduação e 4% possuem Pós-graduação. Esses dados, à primeira vista, poderiam nos levar à conclusão de que os egressos, em sua maioria, não optaram pela formação continuada. Contudo, quando questionamos sobre estarem estudando atualmente, observamos uma mudança de configuração nos dados:

Gráfico 13 - Está estudando atualmente?



Fonte: A autora, 2024.

Do total de egressos participantes, 46% não estão estudando atualmente, enquanto 54% deram continuidade aos estudos, divididos da seguinte forma: 12% estão realizando cursos de

curta duração; 9% estão se dedicando aos estudos para concurso público; outros 9% estão realizando outro curso técnico e 24% estão cursando Graduação. Percebemos, portanto, que a maior parte dos egressos deu prosseguimento aos seus estudos após a conclusão do curso técnico, com destaque para os 24% que estão em formação continuada no nível superior.

Cabe ressaltar, ainda, que dos trinta e cinco respondentes desempregados ou inseridos em vínculos de trabalho informais, 57% estão estudando atualmente. Portanto, entre aqueles que não estão trabalhando ou que estão em trabalhos informais, o percentual de estudantes é um pouco maior. Este dado, portanto, levanta a hipótese de que estes sujeitos podem estar buscando a escolarização contínua como alternativa para garantia de melhores condições para sua reprodução social.

Os estudos do campo da inserção profissional demonstram como a escolarização formal é constituinte do processo de integração no mundo do trabalho. Trottier (1998, p. 151) destaca que o tempo consagrado pelos estudantes aos estudos para a conquista de um novo emprego fazem parte das estratégias dos sujeitos para a inserção profissional.

Gouveia (2018), em tese de doutorado sobre o PROEJA no IFRJ, ao perguntar aos estudantes concluintes o que esperavam com a finalização do curso, obteve uma quantidade expressiva de respostas que apontavam para o desejo de continuidade nos estudos em nível de graduação. Nesse sentido, a autora conclui:

Além de formar poucos, esses poucos são incentivados a se lançarem em atividades de trabalho precárias e desregulamentadas, visto que sua idade desinteressa ao mercado e, ainda, insistem na contínua formação em nível superior para aumentar suas chances de se (re)inserirem no mundo do trabalho. O investimento no prolongamento dos estudos é uma das ações mais evidentes do processo de inserção profissional em sua interface com o desemprego estrutural (Gouveia, 2018, p. 166).

Tendo em vista os dados sobre a vida profissional dos egressos – em que o grupo de desempregados e de informais soma 62% dos respondentes, e que 60% relataram não ter tido nenhuma mudança objetiva em sua vida profissional após o término do curso – consideramos, assim como Gouveia (2018), que os egressos do curso Técnico em Administração vislumbram a continuidade dos estudos como estratégia para galgar novas oportunidades e caminhos no mundo do trabalho.

Além da formação continuada como estratégia de (re)inserção profissional, podemos constatar a abertura de um negócio próprio como outro instrumento utilizado pelos trabalhadores para vencer o desemprego estrutural. A realidade profissional dos egressos do curso Técnico em Administração constata os limites da inserção profissional neste contexto de

crise do emprego e da precarização do trabalho. Afinal, dos 57 egressos respondentes, apenas 33% possuem vínculo de trabalho formal.

A atual realidade de precarização das relações trabalhistas e de desemprego estrutural traz essa faceta da transformação das relações trabalhistas. Segundo Valentim e Peruzzo (2017), a exaltação da ideologia empreendedora se explica justamente pelo contexto de desemprego estrutural e pela manutenção da hegemonia burguesa. Assim, o trabalhador, diante das dificuldades de inserir-se profissionalmente, vê no empreendedorismo uma forma de garantir a sua reprodução social. O próprio Plano Pedagógico do Curso Técnico em Administração - PROEJA (2023) traz esta constatação, destacando a construção de um negócio próprio como estratégia para inserção profissional:

Somados a essa lista de possíveis atuações, o desempenho de um papel empreendedor no mercado também é campo profissional para os estudantes do curso. Tendo em vista que grande parte da renda gerada no Brasil advém de micro e pequenas empresas, o preparo oferecido pelas disciplinas do curso preparam os estudantes para a criação e desenvolvimento de negócios próprios, oportunizando uma alternativa de geração de renda e, ao mesmo tempo, a vazão do desejo empreendedor de diversos discentes (Colégio Pedro II, 2023, p. 23).

Valentim e Peruzzo (2017, p. 102) destacam que, para as classes dominantes, é importante a manutenção do consentimento da classe trabalhadora diante da crise do trabalho, além do apagamento dos conflitos de classe. É justamente neste ponto que reside a exaltação do empreendedorismo como ideologia para a garantia do consenso da classe trabalhadora. É importante destacar que, para além de um conceito, que possui múltiplas abordagens teórico-metodológicas, o empreendedorismo, na contemporaneidade, constitui-se como ideologia do capital.

De acordo com esta ideologia, o empreendedor é um capitalista detentor dos meios de produção, não um trabalhador precarizado: “[...] a deformação do conceito de empreendedorismo possibilitou o aparecimento de múltiplas ocupações e relações de trabalho, o que tornou mais difícil seu pertencimento de classe” (Valentim; Peruzzo, 2017, p. 119). A *uberização* e a *pejotização* são exemplos dessa nova faceta do empreendedorismo contemporâneo⁵¹.

⁵¹ Sobre a *uberização*, Abílio, Amorim, Grohmann (2021, p. 26) colocam: “A *uberização* nomeia um novo tipo de gestão e controle da força de trabalho, também compreendida como uma tendência passível de se generalizar no âmbito das relações de trabalho (Abílio, 2017, 2020a; Fontes, 2017; Amorim; Moda, 2020). Resultando das formas contemporâneas de eliminação de direitos, transferência de riscos e custos para os trabalhadores e novos arranjos produtivos, ela em alguma medida sintetiza processos em curso há décadas, ao mesmo tempo em que se apresenta como tendência para o futuro do trabalho. O tema ganha visibilidade com a formação de enormes contingentes de trabalhadores controlados por empresas que operam por meio de plataformas digitais. O desafio

Valentim e Peruzzo (2017) acrescentam que a ampliação dessas relações informais de trabalho concede, ao trabalhador, a ilusão da independência e da ausência de subordinação ao capital, mas, em contrapartida, há a flexibilização dos direitos trabalhistas e a intensificação da exploração do trabalho. Sendo assim, ao se transformar em empreendedor, o sujeito perde sua proteção social e seu reconhecimento enquanto classe trabalhadora:

Evidenciamos, assim, que o empreendedorismo consiste na moderna estratégia ideológica utilizada para a recomposição do capital, especialmente num cenário de desemprego estrutural e de ampliação das desregulações trabalhistas. No bojo desse processo, a ideologia empreendedora materializa os elementos centrais da flexibilização produtiva – o consentimento da classe trabalhadora no que se refere ao desemprego estrutural, da polivalência do trabalhador e o apagamento dos conflitos de classe – transformando, aparentemente, as relações de trabalho em relações horizontais, entre iguais, cujo sentido é a elevação da mais-valia a partir da intensificação da exploração da força de trabalho” (Valentim; Peruzzo, 2017, p. 122).

Tendo em vista a propagação da ideologia empreendedora entre a classe trabalhadora, decidi apreender o enfoque que o empreendedorismo assume no currículo do PROEJA, a partir de uma breve análise do Plano Pedagógico do Curso Técnico em Administração, que possui duas versões recentes: a de 2018 e a atual, de 2023⁵².

As constantes menções, no Projeto Pedagógico do Curso, acerca do incentivo ao empreendedorismo chamam atenção daqueles que entendem as contradições e complexidades deste conceito na sociedade atual. Gouveia (2018, p. 104), assim como Valentim e Peruzzo (2017), destaca que o empreendedorismo na contemporaneidade se constitui como a nova faceta da Teoria do Capital Humano. Afinal, ao incentivar que os sujeitos sejam empreendedores, o enfoque recai sobre a responsabilização do indivíduo diante da crise

contemporâneo frente a esse novo tipo de organização envolve elementos complexos e armadilhas teórico-políticas. Reside em compreender as plataformas digitais como um novo meio poderoso pelo qual as relações de trabalho vêm se reestruturando, sem, entretanto, incorrer em um determinismo tecnológico que mistifique os processos sociais que envolvem décadas de flexibilização e transformação no trabalho, e que se materializam nas plataformas digitais, embora de forma obscura. Com base nessa perspectiva, o desafio também reside na compreensão de uma tendência que precede e ultrapassa as plataformas digitais, relacionada ao elemento central da uberização, qual seja, a consolidação e gerenciamento de multidões de trabalhadores como trabalhadores *just-in-time* (Abílio, 2017, 2020a; De Stefano, 2016; Berg, 2016). Essa condição do trabalho sob demanda envolve um novo tipo generalizável de remuneração por peça (Lehdonvirta, 2018) que conserva sua centralidade nas formas de exploração capitalistas (Marx, 2012), mas atualiza seus elementos, demandando a compreensão das permanências, transformações e tendências que se desenham no presente ou como futuro possível e provável do trabalho.” O conceito de pejetização foi abordado na nota de rodapé 61.

⁵² Sobre o PPC, destaco que não consegui obtê-lo pelo site do Colégio Pedro II. Nesse sentido, foi necessário utilizar o instrumento do Acesso à Informação, por meio da plataforma FalaBR, para consegui-lo. Primeiramente, nos enviaram um documento datado de 2018. Apenas posteriormente tive acesso ao Plano relativo a 2023, o qual é muito semelhante ao primeiro, apenas com algumas mudanças pontuais. Ao ler e analisar ambos os documentos, tive dificuldades de detectar as pequenas diferenças entre ambos, que são mínimas. Inclusive, os dados estatísticos que o PPC de 2023 nos traz são os mesmos apresentados na versão de 2018, o que me faz observar que tais dados não foram atualizados, mesmo transcorridos cinco anos.

estrutural do emprego:

Apesar da importância das instituições da Rede Federal em atender os sujeitos jovens e adultos trabalhadores em seus quadros estudantis e da proposta pedagógica se constituir pelo discurso do currículo integrado, observamos que predomina a lógica do capital humano rejuvenescida por novas noções, especialmente a noção de empreendedorismo. Uma vez desintegrada a promessa da cidadania regulada do Estado Social, uma nova promessa se constitui, agora marcada pelo individualismo racional e de responsabilização exclusiva do sujeito por sua inserção no mundo do trabalho (Gouveia, 2018, p. 24).

A autora continua nos alertando sobre o emprego de determinados conceitos como mote para o ofuscamento dos conflitos de classe e da crise estrutural do trabalho. Diante da impossibilidade de o capital garantir o pleno emprego, Gouveia (2018) coloca que é primordial que se busque um consenso da classe trabalhadora, para que estes se sintam exclusivamente responsáveis pela sua inserção profissional e encontrem, no empreendedorismo, a solução para o desemprego. Sendo assim, conceitos tais como proatividade, flexibilidade, empregabilidade e competências cumprem este papel de conformação ideológica:

A incapacidade civilizatória do capital em garantir a promessa de integração e a escassez de postos de trabalho em massa obriga ao mesmo tempo a criação de mecanismos ideológicos que conformem os trabalhadores e promovam o equilíbrio social, ao ofuscar a tensão entre capital e trabalho. Algumas noções cumprem este papel na composição de novos signos que sustentem o momento flexível do capital (Gouveia, 2018, p. 104).

Percebemos, nesse sentido, a abordagem do conceito de empreendedorismo que é realizada ao longo de ambos os textos do Plano Pedagógico de Curso. Além do incentivo para que os discentes sejam empreendedores, observamos a adoção destes conceitos típicos da nova identidade assumida pela Teoria do Capital Humano. Logo nos objetivos do curso, o documento cita:

Além da atuação em empresas já existentes, o curso tem como objetivo desenvolver as características empreendedoras dos estudantes, oferecendo uma visão ampliada das etapas necessárias à criação e desenvolvimento de um negócio, da necessidade de um planejamento que diminua os riscos inerentes aos empreendimentos e que trabalhe as competências comportamentais, no sentido de desenvolver a flexibilidade, adaptabilidade e liderança, desafios constantes aos empreendedores (Colégio Pedro II, 2023, p. 19).

Em seguida, o Plano Pedagógico do Curso (2023, p. 20) coloca que os egressos do Técnico em Administração “precisam ter um perfil proativo e empreendedor”, além de

“possuir características empreendedoras, tanto para o desempenho das suas funções como funcionário, como para implementar um negócio próprio.” Posteriormente, o documento destaca que um dos objetivos do curso é o de “aproximar o(a) estudante da realidade do mundo do trabalho, que exige do(a) profissional um espírito empreendedor, capacidade de liderança, perseverança e habilidade para constante atualização” (Colégio Pedro II, 2023, p. 40).

Portanto, observamos que o PPC enfatiza que o desenvolvimento desta habilidade empreendedora é uma necessidade para o exercício da profissão de técnico em administração, não uma escolha dos egressos. Cabe ressaltar, também, como a habilidade empreendedora é valorizada não somente para a abertura de um empreendimento próprio, como para a sua própria atuação enquanto empregado de uma empresa. Ora, sabemos, conforme destacaram Gouveia (2018) e Valentim e Peruzzo (2017), que a ênfase no desenvolvimento de características empreendedoras e flexíveis são necessidades que a atual fase do desenvolvimento produtivo impõe aos trabalhadores, com o intuito de ressaltar o individualismo, a responsabilização do sujeito pela sua inserção profissional e o apagamento da identidade coletiva de classe.

Portanto, a partir dos trechos acima destacados, percebemos uma abordagem do tema “empreendedorismo” a partir da lógica da Teoria do Capital Humano, em que a ênfase na iniciativa individual é essencial para que o sujeito conquiste sua inserção no mundo do trabalho.

Sabemos, contudo, que a perspectiva trazida pelo Plano Pedagógico não necessariamente reflete a prática pedagógica no cotidiano escolar. Ao longo da conversa com duas coordenações, a temática do empreendedorismo surgiu, e eu questionei aos participantes qual abordagem sobre empreendedorismo eles observam no curso:

C4: E a gente, eu sei que alguns colegas têm uma visão um pouco, é, alguns colegas compreendem o empreendedorismo como se você, como se fosse apenas ser motorista de Uber, ser motorista de Uber é ser empreendedor! Não é! Não é isso. Essa não é a visão correta do que é empreendedorismo, ser empreendedor. E o que a gente vê, por exemplo, aqui na escola mesmo, no campus Centro, tivemos iniciativas aqui dentro da escola que promoveram, que vão promover, na verdade, a ida de um grupo de estudantes a Harvard, por causa de uma ação de empreendedorismo. Assim, eles criaram, mantiveram uma ideia inovadora, participaram de uma competição, né? Com várias escolas públicas do Brasil inteiro, e o Colégio Pedro II, com esse grupo de estudantes do ensino médio, está indo para Harvard, então assim, pra mim isso é incrível, cara. Uma escola que alguns colegas infelizmente compreendem a administração, o empreendedorismo de uma forma errada. Você tem um grupo de estudantes que conseguem ter esse feito. Isso é muito significativo. Empreender não é dirigir Uber. Empreender é ter ideias inovadoras! A gente tem disciplinas, a gente tem uma disciplina de empreendedorismo. A gente tem disciplinas de *marketing*,

mas aqui a gente não foca apenas nisso.

A resposta desta coordenação nos traz alguns elementos para discussão sobre a realidade de precarização do mundo do trabalho e o papel da ideologia empreendedora. Nesta fala, a docente critica o processo de *uberização*, ao afirmar que não considera que motoristas de carro por aplicativo sejam empreendedores, embora observe que alguns colegas possuem esta visão. Conforme foi colocado anteriormente, a *uberização* é uma forma de precarização do trabalho, pois isenta as empresas de pagamento dos direitos trabalhistas para os profissionais a elas vinculados. Contudo, ao vender a concepção de que esses sujeitos são empreendedores, o capital camufla os conflitos de classe e promove uma conformação da classe trabalhadora a esta realidade instável e precária.

A análise do Plano Pedagógico do Curso nos fez ter uma percepção, a priori, de que o projeto pedagógico opera com conteúdos que estimulam o desenvolvimento de características baseadas na inovação, proatividade e flexibilidade, favorecendo o fomento à ideologia empreendedora. Estes elementos, sob a égide da Teoria do Capital Humano, têm o objetivo de formar sujeitos aptos a empreender e a “criar suas próprias oportunidades dentro do mercado”. Ora, percebemos que esta concepção direciona para um projeto individualista de inserção profissional, em que esta passa a ser responsabilidade do indivíduo. Sendo assim, os sujeitos desempregados ou subempregados estariam nessa situação porque não foram flexíveis e inovadores o suficiente para superar as dificuldades impostas pelo mundo do trabalho.

Contudo, as respostas dos coordenadores nos trouxeram o entendimento de que existe, também, uma perspectiva crítica de abordagem desta temática, em que a precarização das relações de trabalho não é glamourizada como incentivo ao empreendedorismo. Contudo, conforme salienta a coordenadora C4, esta não é uma abordagem unânime de todos os docentes do curso, o que nos leva a concluir que há uma disputa ideológica dentro do corpo docente que atua junto a estes estudantes, acerca de qual abordagem ideológica sobre empreendedorismo deve ser operada dentro dos cursos do PROEJA. Sobre esta disputa ideológica, uma das coordenações ressalta:

C3: A educação profissional, ela é um campo em disputa, né? Então assim, você tem aqueles setores, né, que estão ali diretamente vinculados a essa visão, né, de que você na Administração, você tem que ensinar as pessoas a serem empreendedores, a serem MEI, a serem PJS da vida, né? Mas assim, na equipe de administração, essa não é uma visão comum, não. Quer dizer, a visão, que é uma visão também que cada vez mais se sobressai entre os professores de Administração, até porque muitos são qualificados, muitos têm mestrado, tem doutorado. Fizeram bons cursos de

graduação e pós-graduação. Então, eles têm um olhar crítico sobre isso, né? Alguns têm, mas outros, não. Então, assim, essa não é uma visão acrítica dentro do departamento, não.

Arroyo (2017) traz uma discussão primordial para pensarmos na elaboração e na reconstrução dos currículos para a Educação de Jovens e Adultos: em tempos de total insegurança nos direitos trabalhistas, de desemprego e de precarização dos vínculos trabalhistas, que currículo, tempos e percursos escolares são possíveis e tangíveis de serem construídos? Para que mundo do trabalho a escola está formando? O intelectual, nesse ponto, destaca a importância de inventarmos currículos, conhecimentos e saberes para o trabalho informal, que é a realidade presente e futura de grande parte da classe trabalhadora.

Que currículos seriam necessários para essa juventude e vida adulta nesses níveis de precarização do trabalho provisório, informal? Se observarmos os currículos da educação básica, seja fundamental, seja média, e aquelas propostas que repetem o currículo da educação fundamental e média para a EJA, pode-se perceber que tudo o que se valoriza nesses currículos é voltado para o emprego seguro. É qualificar sabendo matemática, biologia, física, química, português e gramática. Esse trabalho informal precarizado, sem prazo, não aparece nos currículos como realidade e como forma de trabalho nem como horizonte. Consequentemente, os saberes sobre e para o trabalho informal, provisório, nem são cogitados como saberes devidos (Arroyo, 2017, p. 57).

Afinal, pensando na realidade concreta de instabilidade do mundo do trabalho, principalmente para os jovens e adultos empobrecidos, que qualificação a escola promove e deveria promover, a fim de que esses estudantes tenham condições de enfrentar essa realidade tão desafiadora? Arroyo (2017), nesse sentido, nos traz uma provocação, destacando que a escola ainda estrutura currículos pensados sob a égide da promessa integradora da escola: currículos, esses, que formam para uma realidade trabalhista de estabilidade que, atualmente, é inexistente para a maioria dos trabalhadores. Devemos pensar, portanto, em currículos que formem para a realidade de precariedade e informalidade que os estudantes vão se deparar.

É justamente a partir desta reflexão trazida por Arroyo (2017) que entendemos a inserção da temática do empreendedorismo nos currículos do curso Técnico em Administração para o público do PROEJA. Neste aspecto, deve-se ter muita cautela com a forma como este tema é discutido nos currículos destes cursos, bem como trabalhado em sala de aula. Afinal, não podemos desconsiderar o aparato ideológico que o conceito de empreendedorismo carrega na atual fase do desenvolvimento capitalista. Esta abordagem, portanto, não deve perder de vista a perspectiva de que empreender, dentro da realidade precarizada de vida desses jovens e adultos, é, às vezes, a única saída para a reprodução das

condições materiais de vida dessas pessoas e que, diante dessa realidade estrutural, os estudantes devem ter acesso a instrumentos que os permitam conduzir seus empreendimentos da forma menos precarizada possível.

A respeito deste aspecto, a coordenação C4 aborda o papel dos conteúdos de empreendedorismo na vida profissional de alguns egressos no curso. Ao longo da entrevista, a participante cita dois casos de alunos que aproveitaram os conteúdos sobre o tema para investir em seus pequenos empreendimentos:

C4: Tem estudantes nossos, aqui, tem um caso clássico que é o do [nome do egresso] que, com as aulas que a gente desenvolveu aqui dentro, **hoje ele está desempregado. Infelizmente, né? Mas ele consegue tirar o sustento dele da empresa que ele criou, que é uma empresa de Sublimação!**

Agora, só para complementar que eu acabei lembrando agora. Em 2000 e...2022, um grupo de docentes de Administração desenvolveu um projeto aqui de empreendedorismo que foi muito bacana. Teve edital, e tudo mais. E aí tem um exemplo de uma aluna nossa que certamente deve estar participando da sua pesquisa. O nome dela é [nome da egressa]. Ela tem uma, ela foi extremamente grata por ter participado desse projeto, porque hoje ela, ela trabalha com decoração, decoração de festa, é uma profissional maravilhosa. As decorações que ela faz assim são impactantes, modernas, ousadas, sabe? E ela não sabia nem precificar o trabalho dela. Então ela sempre, sempre fala da importância desse projeto. É, e o quanto esse projeto foi importante na vida dela.

Corroborando a perspectiva trazida pelo participante C4, quatro egressos citaram, também, as contribuições da formação escolar para o seu desejo de abrir o próprio negócio ou para o aprimoramento do empreendimento que já possuíam:

E30: O que eu aprendi no curso técnico em administração quero usar no futuro pra montar o meu próprio negócio.

E34: O curso foi fundamental para que eu pudesse colocar em prática a vontade de ter meu próprio negócio.

E48: Me agregou muito no meu negócio.

E33: O curso me ajudou administrar as vendas, e consegui vender mais.

A despeito destes casos citados pela coordenadora e das falas destes quatro egressos, quando analisamos o papel do empreendedorismo na vida e nas expectativas profissionais desses sujeitos, observamos que esses exemplos não são a regra na realidade de vida da maioria deles.

Sendo assim, as análises das respostas dos egressos nos trouxeram as seguintes informações:

Tabela 6 - Papel do empreendedorismo na vida profissional dos egressos

Relação entre empreendedorismo e formação escolar	Quantidade de egressos
Ingressaram no curso para aprimorar o empreendimento que possuíam	3
Abrir o próprio negócio como uma das expectativas profissionais	13
Abriram seu próprio negócio após a conclusão do curso	7

Fonte: A autora, 2024

A partir dos dados da tabela, concluímos que três egressos relataram já possuir seu próprio negócio antes de ingressar no curso, e que o motivo de cursarem o Técnico em Administração foi o de aprenderem a administrar melhor o seu empreendimento. Treze ex-alunos destacaram que uma de suas expectativas com a conclusão do PROEJA era a de abrir o próprio negócio, embora apenas sete tenham efetivamente ingressado em um empreendimento após o término do curso.

Das treze pessoas que assinalaram ter a expectativa de abrir seu próprio negócio com a conclusão do curso, seis assinalaram esta opção juntamente com a alternativa "conseguir um emprego na área de formação", o que demonstra que ingressar em um empreendimento é apenas uma das estratégias de reprodução da vida social para esses sujeitos, não a principal. Nesse sentido, apesar de a realidade do mundo do trabalho se apresentar de forma instável e precária – em que o empreendedorismo se coloca como necessidade para muitos trabalhadores –, podemos refletir até que ponto a escola deve incentivar a formação para esta lógica, já que grande parte desses sujeitos não têm essa expectativa, tampouco construiu seu próprio negócio após a conclusão do curso.

Conforme foi sinalizado anteriormente, a realidade de precarização do mundo do trabalho exige que os trabalhadores obtenham conhecimentos sobre administração do próprio negócio como maneira de garantir, da forma mais digna possível, a reprodução da sua subsistência. Afinal, lançar-se em um pequeno empreendimento talvez seja uma das únicas saídas para a sobrevivência dos trabalhadores, diante do desemprego estrutural e da fragilização dos vínculos trabalhistas. A escola, nesse sentido, não pode ignorar esta realidade estrutural que está dada para a classe trabalhadora. Deve garantir, portanto, que os estudantes sejam municiados de instrumentos para, diante da necessidade ou da escolha, construam seus empreendimentos da forma menos precarizada possível. Contudo, percebemos que, mesmo

diante das dificuldades que os egressos encontram para se inserirem na sua área de formação, poucos são os que estão empreendendo ou que desejam fazê-lo.

Salientamos a necessidade de se fazer uma abordagem crítica acerca do conceito de empreendedorismo, a fim de que este conteúdo não seja ministrado segundo os preceitos da ideologia do Capital Humano. É primordial, pois, que a equipe pedagógica traga o debate a partir das lentes da realidade social concreta, em que o empreendedorismo surge como alternativa do capital à crise estrutural do emprego.

6.4 Expectativas dos egressos ao término do curso – sentidos elaborados pelos egressos sobre o mundo do trabalho

E14: Minhas expectativas foram atendidas, integrar os conhecimentos distintos e crescer como indivíduo. Hoje curso CST em Marketing, com bolsa integral e meu sonho é cursar Ciências Ambiental na UNIRIO.

E45: Minha expectativa é arrumar um emprego na área que me formei.

E30: O que eu aprendi no curso técnico em administração quero usar no futuro pra montar o meu próprio negócio.

As palavras dos egressos E14, E30 e E45 expressam algumas expectativas desses sujeitos após a conclusão do curso. Destaca-se que, para coletar as expectativas dos participantes, inicialmente, realizei a seguinte pergunta fechada: Quais eram as suas expectativas profissionais e/ou pessoais com o término do curso? Na resposta, eu permiti que os participantes indicassem mais de uma opção, pois sei que as expectativas, geralmente, não são únicas.

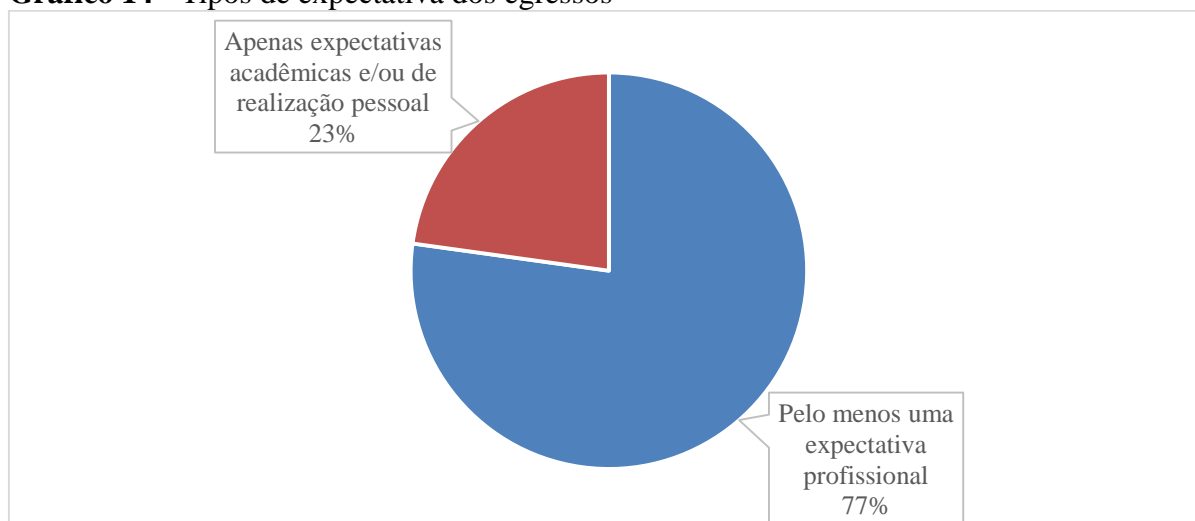
Abaixo, segue uma tabela em que constam todas as expectativas listadas como opções para os respondentes, bem como a recorrência com que essas respostas apareceram. Como os participantes podiam marcar mais de uma opção, foram comuns as respostas que citaram diversas expectativas de diferentes tipos. A fim de organizar a análise das respostas, separei as diferentes expectativas em três categorias: expectativas profissionais; expectativas educacionais e expectativas de realização pessoal, conforme pode ser observado abaixo:

Quadro 8 - Expectativas dos egressos com o término do curso

EXPECTATIVAS	CATEGORIAS	RECORRÊNCIA DAS RESPOSTAS
Conseguir um emprego na área de formação	Expectativas profissionais	26
Conseguir algum emprego, pois estava desempregado		22
Fazer um concurso público		19
Abrir meu próprio negócio		13
Concluir o Ensino Médio	Expectativas educacionais	23
Ingressar em uma Universidade		22
Ter um diploma de um colégio federal		20
Aumentar a autoestima e a realização pessoal	Expectativas de realização pessoal	30
Aprender a me expressar melhor oralmente		17
Me tornar uma pessoa socialmente mais crítica e responsável		15
Desenvolver habilidades de escrita		14
Ocupar-se/encontrar um sentido para a vida		10
Outras expectativas		10

Fonte: A autora, 2024.

A conquista de um objetivo profissional a partir dos estudos é a principal expectativa dos egressos com a conclusão do curso. Percebemos, portanto, que esse é o principal sentido atribuído pelos egressos à formação escolar e ao mundo do trabalho: 77% apontaram pelo menos uma expectativa vinculada à melhoria das condições materiais de vida, enquanto 23% trouxeram motivações relacionadas apenas à realização pessoal e/ou trajetória acadêmica/escolar:

Gráfico 14 - Tipos de expectativa dos egressos

Fonte: A autora, 2024.

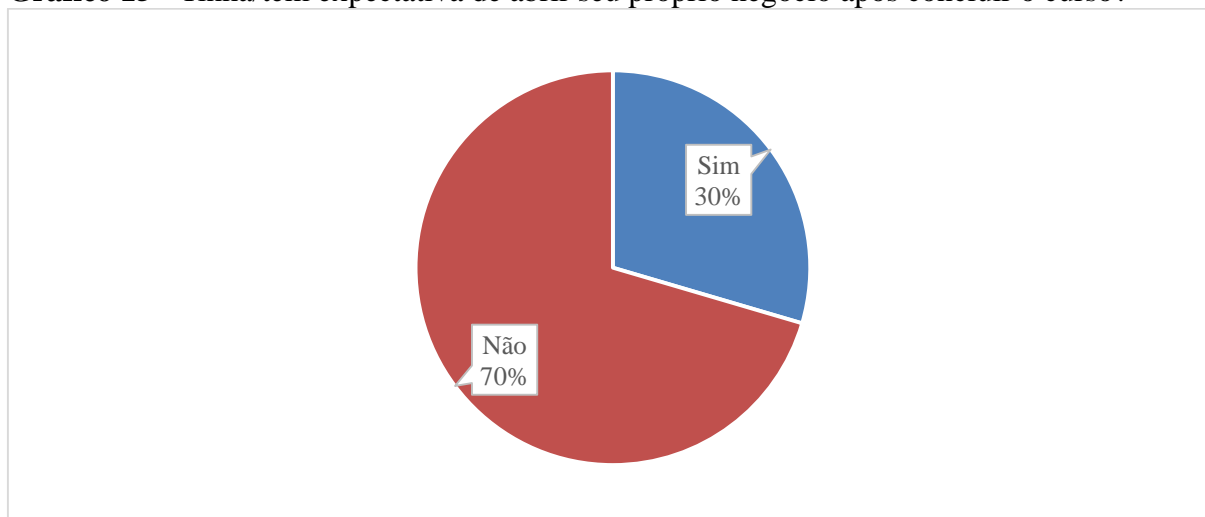
A partir do gráfico acima, percebemos que a maior parte dos egressos reproduz a concepção da promessa integradora da escola, associando escolarização com a conquista de um posto de trabalho. Percebemos, portanto, que retornar à escola é uma estratégia dos jovens e adultos para lidar com a extrema competitividade, seja por acreditarem que estão se qualificando para as exigências do sistema produtivo, seja por pensarem que o diploma os colocará em um patamar diferenciado diante de grande parcela dos trabalhadores que não obtiveram acesso à escolarização.

Silva (2021) salienta que, embora a escola tenha perdido essa função integradora, ainda continua sendo analisada como passaporte para a melhoria das condições materiais de existência. Portanto, a expectativa de melhoria de vida por meio da formação escolar continua alimentando os sonhos dos trabalhadores, mesmo inseridos em uma dinâmica de flexibilização das relações trabalhistas:

Ouvi, com frequência, expressões que indicam a crença desses jovens estudantes pobres no fato de a escolaridade garantir, ou, pelo menos, promover a ascensão social. Expressões como as que se seguem evidenciam a relação que fazem entre a escolaridade e a melhoria de suas condições de vida (Silva, 2021, p.87).

Dos quarenta e quatro sujeitos que trouxeram alguma expectativa de cunho profissional, apenas treze tinham o seguinte projeto para o mundo do trabalho: o de abrir o seu próprio negócio, o que corresponde a 30% dos egressos que possuem expectativas de modificar sua vida profissional a partir da formação escolar. Os outros 70% desejavam conseguir um emprego na área de formação e/ou conseguir algum emprego e/ou fazer um concurso público. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 15 - Tinha/tem expectativa de abrir seu próprio negócio após concluir o curso?



Fonte: A autora, 2024.

Tal constatação demonstra que os egressos, em geral, prezam pela estabilidade de seus vínculos trabalhistas, uma vez que os outros 70% dos respondentes que trouxeram expectativas de âmbito profissional citaram que desejavam conseguir um emprego na área de formação e/ou conseguir algum emprego e/ou fazer um concurso público. Podemos observar, portanto, um dos sentidos do trabalho entre os egressos, que é a expectativa de adquirir alguma estabilidade advinda de um vínculo trabalhista mais sólido, como um emprego ou uma vaga no serviço público. Esta perspectiva corrobora com a análise de Corrochano (2004) acerca dos sentidos do trabalho para os jovens operários de São Bernardo do Campo:

O vínculo formal de trabalho representa um privilégio que é preciso manter, independentemente do que fosse considerado positivo ou negativo no interior de suas empresas. Nesse sentido mostram-se satisfeitos: querem permanecer na condição de trabalhadores, que lhes conferia identificação positiva de si mesmos e, como jovens, o que lhes permitia pensar na perspectiva de mudança. Entre os jovens operários e operárias ficou evidente a centralidade do emprego, também relacionada à conjuntura vivida (Corrochano, 2004, p. 440).

Gouveia (2018) coloca que o desejo de se conseguir um emprego com registro em CTPS foi forjado na emergência do Estado Social, especificamente na Era Vargas. Afinal, neste contexto histórico, houve a ampliação dos direitos sociais – sobretudo dos direitos trabalhistas – e a construção da promessa de conquista da cidadania por meio do acesso a um emprego formal:

Após 1930 o Brasil se insere no marco do capitalismo moderno, conjugando as marcas do atraso e do novo, do poder oligárquico com a indústria em ascensão. Renovar a relação do Estado com a sociedade no enfrentamento da questão social foi

a alternativa escolhida por Getúlio Vargas para a modernização brasileira, apesar de suas características conservadoras. Sob seu governo, ampliaram-se os direitos sociais, em detrimento dos direitos políticos bem restritos, e a ideia de cidadania ali constituída passou a orientar o horizonte de integração social dos sujeitos trabalhadores. A utopia varguista sintetizada na cidadania regulada (SANTOS, 1979) guiou a construção da sociedade do trabalho no Brasil e manteve suas marcas no prolongamento da história. Apesar das novas bases que constituem o mundo do trabalho após 1970, esta utopia ainda se mantém. O desejo da formalidade pelo contrato de trabalho tradicional, mesmo que nunca tenha sido universalizado no Brasil, como afirma Cardoso (2010), ainda é o horizonte dos trabalhadores, mesmo que as múltiplas formas de contrato e ilusões de inserção no mundo do trabalho sejam prevalentes no mundo atual (Gouveia, 2018, p. 22).

Apesar de a maior parte dos egressos ter o projeto de promover alguma mudança em sua vida profissional a partir da formação escolar, percebemos que os dados de ocupação desses sujeitos apontam para os limites dessa inserção, conforme já salientado em tópicos anteriores. Essas dificuldades aparecem nas falas de treze egressos, que demonstram ora frustração, ora esperança de conseguirem um trabalho na área de formação:

E6: Realizei um grande sonho do ensino médio e o técnico em adm, mas ainda não consegui entrar no mercado de trabalho.

E7: Desejo conseguir se Deus quiser, um emprego público na área de tec adm.

E10: Gerou possibilidades, adm é um leque e podemos utilizar em nossa vida e cotidiano, mas em campu na área ainda não exerci por falta de oportunidade no mercado de trabalho.

E12: [As expectativas não foram cumpridas] pois ainda não ingressei na minha área profissional.

E13: Depois de formada, ainda não consegui uma vaga de trabalho na área com boa remuneração.

E16: Não me sinto valorizada profissionalmente.

E19: [As expectativas não foram cumpridas] porque ainda estou trabalhando como motorista.

E25: Ainda continuo na expectativa de conseguir algo bom. Fiquei desempregada por 4 anos porque não quis deixar de estudar. Só me apareciam trabalhos no horário noturno, fiz questão de continuar estudando e enfrentando dificuldades pessoais, passei por muitos apertos. Mas, consegui me formar no Técnico e Assistente em Adm no CPII. Não me arrependo! Então, quando conclui peguei o primeiro trabalho que me apareceu, estava cheia de dívidas e sem saúde. Vaga para operadora de caixa sempre tem, não gosto de forma alguma trabalhar de operadora de caixa, enfim, foi o que apareceu.

E26: Procuo ter um trabalho digno.

E40: Esperava um salário melhor.

E45: Minha expectativa é arrumar um emprego na área que me formei.

E49: Expectativa de conseguir um emprego na área.

E55: Desejo muito fazer a minha faculdade na área de administração e conseguir um emprego de carteira assinada.

A partir das falas acima destacadas, podemos observar um padrão das respostas, que apontam para dificuldades dos egressos de conseguirem um emprego na área de formação. Os participantes destacam, em suas falas, a falta de oportunidades para a conquista de um posto de trabalho, o que demonstra a atribuição de um significado negativo para a atual

configuração do mundo do trabalho. A egressa E25, inclusive, destaca sua frustração por trabalhar em uma profissão de que não gosta e que só atua como operadora de caixa porque “foi o que apareceu”, mas que sonha em conseguir “algo bom”.

Para além daqueles que não conseguem encontrar uma vaga de emprego, ressaltamos as respostas dos egressos E13, E16 e E40, que destacam os seguintes sentidos atribuídos ao mundo do trabalho: desvalorização profissional e as baixas remunerações. Portanto, para além da dificuldade de se conseguir uma ocupação na área de administração, existem os obstáculos vinculados aos baixos salários, o que torna ainda mais dificultoso o processo de inserção profissional.

O egresso E13, por exemplo, não está trabalhando na área administrativa, e destaca os baixos salários como empecilho para inserir-se em uma profissão condizente com a sua formação. O egresso E40, por sua vez, embora tenha sido efetivado na empresa onde estagiava, demonstra sua frustração ao mencionar que esperava um salário melhor. Por fim, a participante E16, que já trabalhava na área administrativa antes mesmo da formação do PROEJA, coloca que não se sente valorizada, e que não houve nenhuma mudança em sua vida profissional com o término do curso. Percebemos, assim, que sua formação escolar não trouxe mudanças efetivas para sua vida profissional.

Para além das expectativas profissionais, os egressos listam, também, expectativas vinculadas à sua trajetória acadêmica. Em relação a esse aspecto, ressaltamos que vinte e duas pessoas listaram que, a partir do término do curso, tinham a expectativa de ingresso em uma Universidade, o que corresponde a 38,5% do total de respondentes. Em um segundo momento, quando solicitamos aos respondentes que, com suas próprias palavras, fizessem observações sobre suas expectativas, oito trouxeram informações mais detalhadas sobre o âmbito de sua formação continuada:

E3: Aprendi a ser uma pessoa mais criteriosa e lutar pelos meus direitos e a realização de todos os meus sonhos, como por exemplo cursando serviço social e, portanto, tendo mais esse sonho sendo realizado.

E14: Minhas expectativas foram atendida, integrar os conhecimentos distintos e crescer como indivíduo. Hoje curso CST em Marketing, com bolsa integral e meu sonho e cursar Ciências Ambientais na UNIRIO.

E18: Minha expectativa é a de concluir a faculdade de Direito e conseguir trabalhar na área.

E19: Mudaram minha forma de pensar. Hoje penso em ingressar em uma faculdade. Antes nem imaginava!

E28: Pretendia terminar o ensino médio e ingressar numa faculdade, e após terminar o curso em 2021, passei no ENEM de 2022 e entrei em uma faculdade em 2023.

E35: A minha experiência no Proeja do PII, superaram todas as minhas expectativas antes de entrar no colégio. Eu queria me atualizar para fazer o Enem - em Pedagogia e tentar conseguir uma cota como estudante de escola pública. Mas o nível de ensino

ministrado por essa instituição no proeja - ensino médio, é de um nível extremamente alto, e mesmo assim os professores com muita pedagogia e experiência, além de darem o conteúdo praticam o acolhimento humano a todos os alunos.

E42: O curso técnico do Proeja me fez querer voltar a estudar, gerou movimento na minha vida. Me fez movimentar, depois de 20 anos parada, voltei a fazer faculdade.

E46: Me tornei uma pessoa bem mais crítica e responsável, não iria conseguir ingressar em alguma faculdade sem ao menos fazer o técnico.

Este dado de que 38,5% dos egressos tinham a expectativa de continuar os estudos no nível superior após o término do curso nos leva a retomar a reflexão feita anteriormente, de que o prolongamento da formação escolar se constitui como estratégia de contínua reinserção profissional. A vida escolar/acadêmica, portanto, é um aspecto constituinte da vida profissional dos sujeitos, já que está vinculada a projetos de vida que eles elaboram para o mundo do trabalho. Os egressos E3, E19, E28, E42 e E46 enfatizaram, inclusive, o impacto do curso no prosseguimento de seus estudos no Ensino Superior.

A partir da formação escolar, os sujeitos desenvolvem dimensões e potencialidades para trilhar outros caminhos profissionais. Portanto, para além de ser uma estratégia de sobrevivência diante da crise estrutural do mundo do trabalho, a escolha pela formação continuada também é consequência de uma formação que proporciona subsídios para que os estudantes busquem outros caminhos no mundo do trabalho, que nem sempre são lineares. Estes sujeitos estão buscando outras trajetórias, para além da atuação profissional na área administrativa. Estes novos caminhos traçados são consequência, muitas vezes, da falta de oportunidades de trabalho na área, mas também são indicativos de que muitos indivíduos, a partir da formação escolar, desenvolvem outras dimensões, potencialidades e aptidões ao longo de seu percurso escolar. As falas dos egressos E3, E19, E28, E42 e E46, quando ressaltam a contribuição do curso para que retomassem os estudos a nível superior, nos mostram esta dimensão da formação escolar como repertório para traçar outras trajetórias no mundo do trabalho. Acerca deste aspecto, a coordenação C3 destaca:

C3: Assim, o ideal de escola de ensino médio que a gente busca é, na minha opinião, que é o que tem que ser, é a gente poder garantir a possibilidade de uma habilitação profissional para esse aluno do ensino médio e, ao mesmo tempo, se esse cara vai dizer assim: *“Ah, eu fiz um técnico em administração, mas eu não quero ser técnico em administração. Eu quero fazer ENEM, beleza? Quero fazer história, quero fazer filosofia.”* Pô, maravilhoso, é isso! A ideia é essa, a ideia é transformar a habilitação profissional do cara no nível médio, na educação profissional de nível médio técnica, é transformar essa habilitação num direito, e não numa obrigação que o cara tem que se instrumentalizar pra trabalhar, pra ganhar dinheiro, pra sustentar a família.

Portanto, ao pensarmos a continuidade dos estudos como estratégia de inserção

profissional, analisamos sob dois aspectos: a busca por melhores condições materiais de vida – por meio da conquista de um novo emprego ou pela saída do desemprego ou da informalidade – ou descoberta de novos itinerários e interesses no mundo do trabalho a partir da formação escolar, como destaca a coordenação C3 e os egressos E3, E19, E28, E42 e E46.

Em relação às expectativas de realização pessoal, destaca-se a de "aumentar a autoestima e a realização pessoal", que foi assinalada por 53% do total de respondentes. Cabe ressaltar que 82% do total de participantes assinalou que tinham alguma expectativa de realização pessoal e/ou educacional com o término do curso. Abaixo, podemos observar as respostas de doze egressos acerca das contribuições do curso para sua autoestima, realização pessoal e aquisição de conhecimentos para suas vidas, quando solicitados que fizessem observações sobre suas expectativas com o término do curso:

E2: Perspectiva e conhecimento.

E3: Aprendi, a ser uma pessoa mais criteriosa e lutar pelos meus direitos e a realização de todos os meus sonhos [...].

E8: Achei o conteúdo do curso muito objetivo, os professores solícitos e maravilhosos, a turma muito acolhedora também, esse curso só acrescentou na minha vida.

E9: Melhorar minha autoestima e de outros.

E10: Gerou possibilidades, adm é um leque e podemos utilizar em nossa vida e cotidiano [...].

E14: Minhas expectativas foram atendida, integrar os conhecimentos distintos e crescer como indivíduo [...].

E36: Minha autoconfiança melhorou, tinha muitas dificuldades para falar em público, hoje ainda tenho, porém consigo uma performance melhor.

E44: O curso me agregou todos os tipos de valores em relação ao caráter humano educacional.

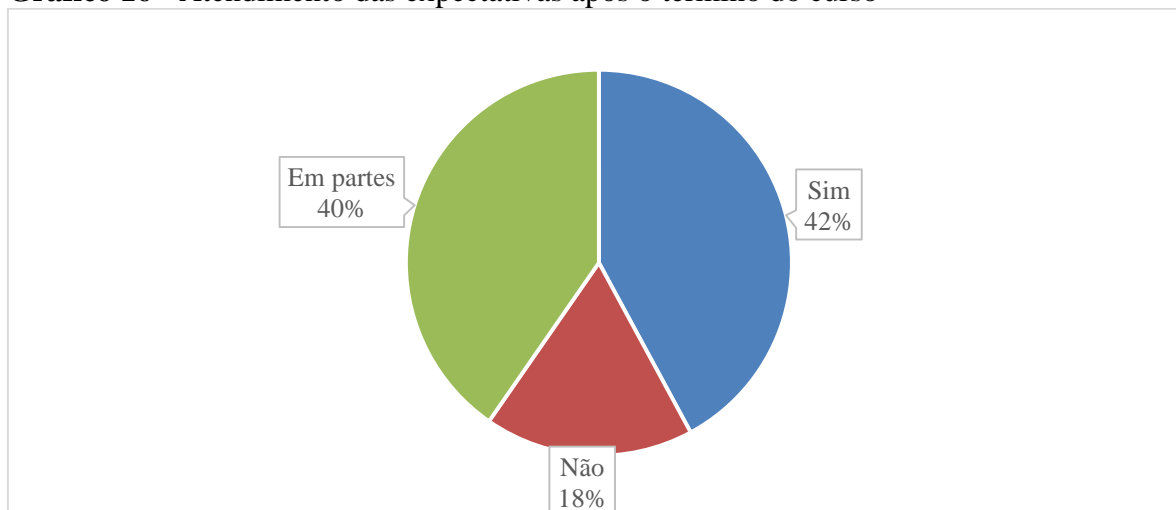
E47: Dependência em mim mesma!

E51: Desenvolvimento de autoestima após o curso.

E52: Me ajudou em organização, planos e modo de ver as coisas quanto pessoais e profissionais.

E54: Sempre foi um sonho estudar no Pedro II. Consegui!

Ao serem perguntados se suas expectativas profissionais e/ou pessoais foram atendidas após o término do curso, apenas dez egressos responderam que não; vinte e três responderam "em partes" e vinte e quatro registraram que sim, suas expectativas foram cumpridas, conforme podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 16 - Atendimento das expectativas após o término do curso

Fonte: A autora, 2024.

É curioso observar que, embora apenas 40% dos egressos tenham tido alguma transformação na sua vida profissional após o término do curso, 82% dos respondentes consideram que suas expectativas foram atingidas totalmente ou em partes, após a conclusão da formação escolar. Este resultado confirma a constatação trazida anteriormente, de que os egressos enxergam o papel da escola para além da conquista de um emprego na área de formação.

A despeito de os egressos trazerem, em sua maioria, expectativas relacionadas a mudanças no âmbito da vida profissional, observamos que estes sujeitos não enxergam a escola apenas como um instrumento para a garantia de conquista de um posto de trabalho, mas como aspecto fundamental para a sua formação integral como sujeito social. As falas dos egressos sobre as contribuições do curso para sua formação continuada, bem como para sua autoestima, realização pessoal e aquisição de conhecimentos nos revelam a outra faceta da inserção profissional, que entende o mundo do trabalho para além do mercado de trabalho, englobando o aspecto da formação continuada e de conquistas vinculadas à autorrealização pessoal.

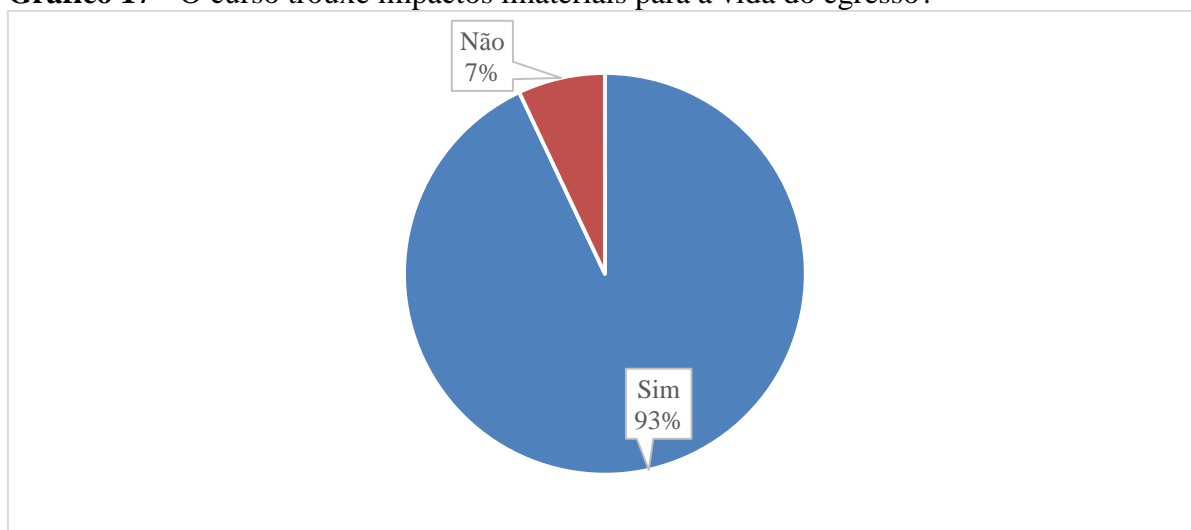
6.5 Legado do processo formativo – os impactos imateriais da formação escolar na vida dos egressos

Decidimos dedicar um tópico para abordar, com mais especificidade, as contribuições de âmbito imaterial na vida dos egressos, uma vez que esses elementos se expressam, a partir

de diferentes perspectivas, nas respostas abertas que os egressos concederam ao questionário. No tópico anterior, já trouxemos alguns elementos acerca desses impactos, quando abordamos expectativas dos egressos com o término do curso e diversos respondentes trouxeram aspectos de promoção de autoestima, de realização pessoal e de aquisição de conhecimentos para suas vidas.

A fim de aprendermos de forma mais aprofundada os impactos imateriais da formação, questionamos se o retorno à escola melhorou a vida dos egressos, e em que sentido. Sendo assim, percebemos que 93% dos participantes consideram que houve alguma transformação na sua percepção de si e da realidade social a partir do curso:

Gráfico 17 - O curso trouxe impactos imateriais para a vida do egresso?



Fonte: A autora, 2024.

Na mesma pergunta, solicitamos aos egressos que registrassem, com suas próprias palavras, em que sentido essas mudanças aconteceram. Fizemos o esforço de padronizar as falas a partir da ideia nuclear que elas condensam. É importante destacar que algumas respostas trazem aspectos vinculados a diferentes mudanças proporcionadas pelo curso. Contudo, resolvi padronizar e categorizar a partir da ideia principal que pode ser captada nas falas. Assim, pudemos detectar a incidência de determinados aspectos nas respostas, conforme a tabela abaixo:

Tabela 7 - Mudanças imateriais que o curso ocasionou na sua vida

Resposta	Recorrência	Percentual
Não destacou as mudanças ocorridas	18	31,6%
Leitura mais crítica de mundo	8	14%
Ampliação de conhecimentos	8	14%
Desenvolvimento pessoal	3	5,3%
Contato com visões de mundo distintas	3	5,3%
Aprendizados adquiridos na área de formação	3	5,3%
Instrumentos para viver o cotidiano	2	3,5%
Sente-se capacitado profissionalmente para inserção no mundo do trabalho	2	3,5%
Importância do curso na retomada dos estudos	2	3,5%
Outras mudanças	8	12,3%

Fonte: A autora, 2024.

A construção de uma leitura mais crítica do mundo e a ampliação de conhecimentos foram as motivações citadas pela maior quantidade de pessoas, englobando as falas de oito egressos para cada resposta. Abaixo, podemos observar algumas falas em que estes aspectos puderam ser observados:

E35: Claro que mudou, e principalmente com o choque de realidade do racismo estrutural. Nos últimos anos eu intensifiquei a luta contra o racismo, mas apenas com a parte humana, e o CPII me deu bastante subsídios culturais da nossa história e uma outra maneira mais real de enxergar nossa sociedade brasileira com total realismo.

E39: Aprendi a importância de ser mais crítica, de buscar os meus direitos e ter mais consciência dos meus deveres.

E44: Sim, minha autoestima melhorou bastante, pude entender as dificuldades e diferenças que existem na sociedade e dessa forma agregar valores novos e tive a oportunidade de sair um pouco da minha bolha social, fora o amadurecimento pessoal!

E13: Sim. Minha percepção sobre determinados assuntos e pessoas, novos conhecimentos...

E22: Contribui e agregou conhecimentos e credibilidade.

E30: Me sinto mais informado, capacitado e inteligente!

Em seguida, as mudanças mais citadas pelos egressos, com três respostas para cada aspecto, são: desenvolvimento pessoal após a conclusão do curso, o contato com visões de mundo distintas e a relevância dos aprendizados adquiridos na área de formação:

E14: O conteúdo e o corpo docente do PROEJA contribuiu muito para o meu crescimento como indivíduo na sociedade.

E31: Hoje consigo conversar sobre qualquer assunto.

E20: Sim, tive contato com pessoas maravilhosas que tinham pensamento totalmente diferentes aos meus, sem contar que os professores eram incríveis, excelentíssimos professores.

E40: Me fez perceber que como pessoas, temos que ter opiniões e pensar que outras pessoas têm opiniões diferentes onde temos que respeitar.

E8: Sim. Tive muito mais noção de como administrar um negócio de forma ampla, sendo ele meu ou não, na resolução de problemas, contabilidade que é tão importante quanto o produto/serviço do negócio.

E38: Sim. Você vê o sentido de produção mais organizacional. Fazendo que o fluxo da produção tem uma sequência primordial que não falhe no produto final.

Como “outras mudanças”, considerei aspectos que foram citados por apenas uma pessoa, tais como o aprimoramento dos relacionamentos interpessoais, o desenvolvimento de vínculos de afeto, as contribuições do curso para o planejamento de projetos futuros, a esperança em um futuro melhor, dentre outros. Contudo, considero digna de nota a resposta de uma egressa, que nos trouxe sua visão dos impactos do curso não somente para a vida dos sujeitos que escolhem retomar os estudos, mas para a família dessas pessoas:

E52: Sim. Porque agora a sociedade está mostrando aos jovens e adultos estudando no Proeja se formando em faculdades, **filhos(as) indo com pais estudar juntos**. No sentido que agora comunidade Jovens e Adultos vaga para estudar sendo maior e procurado.

Curioso perceber, neste relato, que essa egressa nos traz não somente a perspectiva de que mais estudantes da EJA estão ingressando nas universidades, mas também de que famílias estão se motivando a estudar juntas. Observamos, portanto, que o retorno à escola, muitas vezes, incentiva outros membros da família a também retomarem os estudos. Neste trabalho, buscamos, como um dos objetivos, compreender os impactos da formação do PROEJA na vida dos egressos. Contudo, a partir desta fala, considero primordial, para estudos futuros, analisar os impactos desses cursos, também, para as famílias dos estudantes.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional denominado “Perfil do egresso do curso Técnico em Administração (PROEJA) -- Colégio Pedro II: proposta de inserção de conteúdo no site do Colégio Pedro II” tem, por objetivo, propor a inserção de um documento no sítio eletrônico da instituição, em que constem dados sobre os aspectos socioeconômicos, profissionais e educacionais dos egressos deste curso. Além destes elementos, este trabalho divulga informações sobre o perfil profissional de conclusão e o campo de atuação profissional após a conclusão da formação. Este conjunto de elementos se propõe a compor a construção de um perfil do egresso do curso Técnico em Administração do PROEJA.

A realização do acompanhamento de egressos é uma forma de a instituição compreender o processo de integração de seus egressos ao mundo do trabalho. Assim, as instituições podem aperfeiçoar as formas de oferta de seus cursos, com o objetivo de ampliar as possibilidades de inserção profissional.

De acordo com Mendonça et. al. (2022, p. 7), um produto educacional deve ser elaborado com o intuito de responder a um problema ou pergunta, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Neste aspecto, compreendemos que o produto educacional desenvolvido se relaciona diretamente com este trabalho de dissertação, respondendo à problemática vinculada aos limites do PROEJA para a inserção profissional. Afinal, uma vez que esta proposta se propõe a trazer contribuições para o processo de acompanhamento de egressos do Colégio Pedro II, pode trazer colaborações para o processo de avaliação contínua e permanente de seus cursos do PROEJA, a fim de que este programa possa ampliar as possibilidades de inserção profissional de seus egressos.

A ideia de construir um produto educacional que versa sobre o perfil dos egressos iniciou-se a partir de uma sugestão da banca de qualificação deste trabalho. Contudo, a opção por seguir este caminho consolidou-se ao encontrarmos, em nossas pesquisas pelo site da instituição, uma aba denominada “Egressos”, que está disponível no guia “Acesso rápido”. Nesta seção, encontramos a página de “Cadastramento de Egressos”, onde os ex-alunos podem responder a um questionário, a fim de participarem de uma pesquisa para a construção do perfil dos egressos de diferentes modalidades e cursos⁵³.

Após encontrarmos esta página no *site*, realizamos uma pesquisa sobre a temática do

⁵³ O link para acesso à página do Cadastramento de Egressos está disponível em: <https://www.cp2.g12.br/component/content/article/9-uncategorised/4751-cadastramento-de-egressos.html>. Acesso em 14 nov. 2023.

acompanhamento de egressos no Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023), que é responsável por organizar o planejamento de ações institucionais ao longo de um quinquênio. Neste documento, observamos que a organização do projeto de acompanhamento de egressos é de responsabilidade da Comissão de Cadastramento e Acompanhamento dos Egressos (CCAIE), instituída pela Portaria nº 2088 de 15 de junho de 2016⁵⁴. Não conseguimos encontrar informações sobre os membros que compõem tal Comissão, uma vez que as portarias de designação não estão disponíveis no site. A criação e lançamento da ferramenta em que o egresso realizará o preenchimento de seus dados ficou a cargo da Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI), vinculada à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODI). Abaixo, podemos observar o *layout* da página em que consta a ferramenta para cadastramento dos egressos:

Figura 4 - Página do Cadastramento de Egressos

Cadastramento de Egressos

Publicado em Sexta, 20 Maio 2016 15:23



O Colégio Pedro II possui uma ferramenta de Cadastramento de Egressos. A ação, desenvolvida pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Prodi), visa fortalecer o vínculo com seus ex-alunos da instituição e acompanhar o desempenho acadêmico e profissional de seus egressos.

O Cadastramento de Egressos permite que o CPII conheça a situação de seus ex-alunos e possa avaliar a influência da instituição em sua formação. As informações compartilhadas também auxiliam no aperfeiçoamento contínuo do CPII, melhorando nossos cursos e direcionando nossos projetos.

Participe! Contribua com suas informações e nos ajude a construir este espaço que é seu.

Como participar?

O Cadastramento de Egressos será realizado em duas etapas. Na primeira, é realizada a coleta de dados pessoais e acadêmicos do ex-aluno. Na segunda, serão disponibilizados formulários específicos, de acordo com os perfis apresentados.

Fonte: Site do Colégio Pedro II, 2024.

⁵⁴ No Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023), há informações divergentes sobre qual portaria instituiu a Comissão. Há menção a dois documentos: Portaria Nº 2.088, de 15 de junho de 2016 e Portaria Nº 2.277, de 05 de julho de 2016. Como não consegui encontrar no site nenhuma das duas portarias, registrei a mais antiga. Cabe destacar que o Plano de Desenvolvimento Institucional relativo ao quinquênio 2024-2028 ainda está em fase de elaboração.

No entanto, a divulgação do resultado deste cadastramento não está disponível nesta mesma aba do site. Para encontrá-lo, tive de pesquisar pelas palavras “acompanhamento de egressos” na aba de busca deste sítio⁵⁵. Conforme podemos observar abaixo, a divulgação dos resultados engloba, de forma conjunta, os egressos dos cursos técnicos do Ensino Médio Integrado, bem como os do PROEJA. A última extração de dados foi realizada em janeiro de 2018, o que significa que os ex-alunos formados entre 2018 e 2022 não foram contemplados nestes gráficos:

Figura 5 - Resultado da pesquisa de cadastramento de egressos



Fonte: Site do Colégio Pedro II, 2024.

A despeito da relevância deste trabalho desenvolvido pela instituição, observamos que o CPII ainda não divulgou nenhum projeto especificamente voltado para o PROEJA, bem

⁵⁵ O resultado do cadastramento de egressos do EMI e PROEJA encontra-se disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JAN/2%20C2%AA%20etapa%20-%20Ensino%20M%20C3%A9dio%20Integrado%20e%20Proeja.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

como não publicou nenhum dado de egresso a partir do ano de 2018. Segundo a lei 10861/04, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o acompanhamento de egressos é um dos aspectos estruturantes da política de avaliação institucional, estando inserido no eixo “autoavaliação”. Este aspecto é primordial para que a instituição de ensino promova uma avaliação contínua e permanente de seus cursos, com o intuito de ampliar as possibilidades de inserção profissional dos egressos. Em trabalho realizado acerca da política de acompanhamento de egressos do CEFET/RJ, Guimarães (2013) acrescenta que uma das problemáticas decorrentes desta falta de planejamento é justamente em relação ao recrutamento de profissionais em diferentes processos seletivos. Segundo Guimarães (2013), as empresas, ao realizarem estas contratações, solicitam informações profissionais e acadêmicas dos egressos, as quais a instituição nem sempre possui em seus bancos de dados. Esta questão, assim como atinge o CEFET, pode afetar dezenas de outras instituições que, majoritariamente, não realizam projetos de acompanhamento de egressos:

[...] Barreto e Pinto (2012) contextualizam que, em algumas instituições de ensino, os alunos são bem assistidos durante o período do seu curso, mas, ao se formarem, as instituições perdem literalmente contato com os ex-alunos. Essa falta de contato se traduz em perda de oportunidade da instituição em avaliar seus cursos ofertados – se os cursos foram ou não satisfatórios em relação ao desempenho do profissional formado e se os egressos obtiveram melhorias na qualidade de vida, entre outras questões. Em suma: com o feedback ganhariam a instituição, os professores, os alunos e os egressos (Queiróz, 2013, p. 27).

Nesse sentido, ao divulgarmos resultados relativos aos egressos do PROEJA no período de 2018-2022, concluímos que o produto educacional em questão traria resultados inéditos sobre os egressos da instituição, podendo contribuir para o trabalho de acompanhamento de egressos que o Colégio Pedro II já deu início. Além disso, esta ferramenta pode trazer elementos colaborativos para outras instituições de ensino que desejem aprimorar e/ou desenvolver sua política de acompanhamento de egressos. A partir desta constatação, desenvolvemos o projeto para a construção desta proposta de conteúdo, que está esmiuçado no **Apêndice D**.

Concluído o projeto, iniciamos a construção efetiva do documento, que foi desenvolvido no aplicativo “Canva”. Para além das informações relativas ao perfil do egresso, trouxemos a justificativa, o embasamento teórico, bem como o percurso metodológico para sua elaboração. Cabe ressaltar que, para a confecção dos gráficos, realizei uma análise quantitativa a partir das respostas ao “Questionário aos egressos (2018-2022) – curso Técnico em Administração PROEJA, *campi* Tijuca II e Centro”, aplicado como instrumento de coleta

de dados deste trabalho de dissertação. Portanto, este questionário serviu não apenas para a realização desta dissertação, como para a construção do produto educacional.

Para além deste questionário, o Plano Pedagógico do Curso Técnico em Administração (PROEJA), publicado em 2023, foi fonte de informações para a elaboração deste produto. Afinal, este documento nos traz dois tópicos denominados “perfil profissional de conclusão” e “perfil do egresso e competências profissionais”. Nesse sentido, extraímos parte dos dados deste documento para a construção do nosso produto educacional.

Neste ponto, destaco que a ideia de consultar o PPC do curso Técnico em Administração surgiu a partir da nossa consulta ao projeto de acompanhamento de egressos desenvolvido pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). No site da instituição, observamos a publicação de um trabalho sobre o Perfil dos Egressos dos cursos da universidade, como parte do projeto de acompanhamento de egressos que a instituição realiza. Sendo assim, para além da divulgação dos resultados de um questionário aplicado a estes egressos, houve a publicação de uma aba específica com dados sobre o curso, o perfil e o campo de atuação profissional dos egressos de cada curso⁵⁶. De acordo com as informações da página, estes dados foram retirados dos Projetos Político-Pedagógico dos cursos de graduação. Sendo assim, para a construção do perfil do egresso de um curso, entendemos que é importante não apenas trazer dados sobre o perfil socioeconômico e profissional destes sujeitos, mas também divulgar informações sobre que características e habilidades profissionais espera-se que os egressos de determinado curso desenvolvam (Michelen et. al, 2009, p. 2 apud Coura, 2022, p. 1375).

O resultado deste produto ainda não foi publicado no site do Colégio Pedro II. Como próximo passo, entraremos em contato com a Comissão de Acompanhamento e Cadastramento de Egressos e com a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODI), no sentido de apresentá-lo, e de realizar a proposta de inserção.

Para além desta proposta de inserção, entendemos que este documento poderá ser usado como fonte de dados para a construção de um projeto de acompanhamento contínuo de egressos especificamente do PROEJA. Esperamos, portanto, que este trabalho, para além das contribuições para os projetos de acompanhamento de egressos da instituição, possa fornecer elementos para outras instituições de ensino que desejem aperfeiçoar ou desenvolver projetos de acompanhamento de seus egressos.

⁵⁶ Para observar os resultados da Pesquisa sobre os Egressos dos cursos da UFT, bem como sobre o Perfil do Egresso de acordo com o Projeto Pedagógico dos cursos, acesse o site da UFT. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/portal-do-egresso/perfil-dos-egressos>. Acesso em 09 set. 2023.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período pós-segunda Guerra Mundial foi marcado pela emergência da “Era de Ouro” que, segundo Hobsbawm (1995), constituiu-se por um período de crescimento do PIB nos países do mundo ocidental, bem como pela redução das desigualdades sociais e pelo aumento dos índices de emprego da população. Neste contexto, o Estado, denominado como Estado de bem-estar social ou Estado Social, torna-se o principal agente promotor de políticas sociais para a garantia da reprodução dos meios de subsistência da população.

Na realidade brasileira, o governo Vargas marcou a ascensão do Estado Social, com repercussões sobre a ampliação dos direitos trabalhistas. Sendo assim, Gouveia (2018) destaca que, a partir da década de 1930, houve a ampliação dos direitos sociais e a construção de uma concepção de cidadania vinculada à conquista de um posto de trabalho.

No âmbito educacional, o Estado passou a ser visto como o principal responsável por investir recursos na educação escolar. Esta concepção é calcada na Teoria do Capital Humano. Segundo Frigotto (2010, p. 51), esta teoria circunscreve a ideia de que o trabalho humano, quando qualificado pela escolarização, influi diretamente no aumento da produtividade econômica. O investimento do Estado em educação, portanto, torna-se elemento crucial não só para o processo de desenvolvimento econômico das empresas e da nação, de forma geral, como também para a ascensão social dos sujeitos. Ainda de acordo com Frigotto (2010) se, no nível estrutural, o investimento estatal em educação significaria o crescimento econômico de um país, no âmbito individual, possibilitaria a conquista de um emprego melhor e a elevação do nível de renda dos sujeitos. Essa concepção de que a escolarização garante a integração dos sujeitos ao mundo do trabalho constitui a promessa integradora da escola, que persiste até os dias atuais como esperança, para os trabalhadores, de melhores condições de reprodução social da sua existência.

Contudo, a partir da década de 1970, Gentili (1998) destaca que se iniciou o processo de desmonte deste Estado Social. Consequentemente, o Estado capitalista assumiu uma nova faceta, caracterizada pela ascensão das políticas neoliberais e suas repercussões sobre a organização do Estado e sobre a estrutura socioeconômica. Consequentemente, os direitos sociais foram duramente atingidos, a exemplo dos trabalhistas. Nesta conjuntura, as relações trabalhistas foram fragilizadas, houve ampliação dos índices de desemprego e precarização progressiva dos vínculos de trabalho.

Tendo em vista este contexto de emergência de políticas neoliberais, de desemprego

estrutural e de precarização do trabalho, intensificado a partir da década de 1990, o objetivo deste trabalho era o de compreender uma faceta das mediações entre a formação escolar do PROEJA e o mundo do trabalho. Sendo assim, intentamos analisar o processo de inserção profissional dos egressos do curso Técnico em Administração, apontando os limites e as possibilidades deste programa diante da realidade macroeconômica que se apresenta. Entendemos o conceito de inserção profissional para além da conquista de um posto de trabalho após a conclusão da formação escolar, mas como um processo formativo que traz legados para os estudantes, seja na forma de contribuições do curso para a trajetória profissional/acadêmica dos egressos, sejam impactos imateriais e subjetivos para suas vidas pessoais. Nosso recorte restringiu-se aos egressos dos *campi* Centro e Tijuca II do Colégio Pedro II, formados entre os anos letivos de 2018 a 2022.

Como resultados desta pesquisa, conseguimos, primeiramente, traçar um breve perfil socioeconômico dos egressos, que era um dos objetivos específicos deste trabalho. A partir dos gráficos explicitados, concluimos que estes ex-alunos são, majoritariamente, mulheres pardas e pretas, concentradas na faixa etária dos 40 aos 59 anos, embora possamos observar uma boa distribuição de pessoas por cada faixa de idade. Além disso, pudemos constatar que 63% dos participantes estão inseridos em condição de alta pobreza, com renda familiar de até dois salários-mínimos.

Sobre o perfil profissional, que também era um dos objetivos específicos do trabalho, concluimos que 62% estão desempregados ou inseridos em vínculos informais de trabalho, fator que demonstra a condição de insegurança trabalhista em que estes sujeitos estão imersos. Em seguida, constatamos que apenas 33% dos participantes estão trabalhando em atividades vinculadas à área de formação.

Além disso, chegamos aos dados de que 60% dos respondentes, após o término do curso, não obtiveram qualquer mudança em sua vida profissional. Estes dados estatísticos se confirmam nas respostas abertas, quando os egressos apontam para dificuldades de conseguirem um emprego na área de formação. Os participantes destacam, em suas falas, a falta de oportunidades para a conquista de um posto de trabalho, a desvalorização profissional e as baixas remunerações, o que demonstra a atribuição de um significado negativo para a atual configuração do mundo do trabalho. Estes dados, portanto, nos trazem uma perspectiva dos limites dessa formação para a inserção profissional, pensada no âmbito da conquista profissional após o término do curso. Além disso, estas informações nos revelam alguns sentidos elaborados pelos egressos em relação ao mundo do trabalho. Sobre estes resultados, cabe destacar que estão condizentes com dois dos objetivos específicos deste trabalho:

compreender as potencialidades e os limites de inclusão laboral dos egressos do PROEJA e analisar os sentidos elaborados pelos egressos em relação ao mundo do trabalho.

Contudo, quando analisamos a opinião dos egressos acerca da relação entre suas profissões e a formação escolar, o índice se altera: 68% dos participantes que estão ocupados profissionalmente consideram que sua atual profissão tem relação total ou alguma relação com o curso. Ao analisarmos as respostas abertas dos egressos sobre este aspecto, concluímos que a percepção desses sujeitos sobre as mediações entre escola e mundo do trabalho não é mecânica: para além da possibilidade de a formação escolar proporcionar um posto de trabalho na área de formação, estes sujeitos nos trazem uma perspectiva mais ampla do conhecimento escolar adquirido e de sua relação com o mundo do trabalho, ao ressaltarem a contribuição destes conhecimentos para profissões de outras áreas. Consideramos, portanto, que essa percepção é uma possibilidade do curso para a inserção profissional, pois traz uma dimensão das contribuições da formação escolar para a vida profissional. Sendo assim, entendemos que estes dados nos trazem não somente uma faceta das mediações entre a formação escolar propiciada pelo PROEJA e o mundo do trabalho, como também nos permitem compreender um aspecto das potencialidades de inserção profissional dos egressos do PROEJA.

Cabe destacar, também, que, do universo de egressos que tiveram mudanças na sua vida profissional após o término do PROEJA, 87% citaram que o curso contribuiu totalmente ou parcialmente para estas novas conquistas profissionais. Nesse sentido, percebemos que, para aqueles que conseguiram alguma mudança na sua vida profissional após o término do curso, a formação escolar teve um papel fundamental nessa conquista, o que nos mostra mais um âmbito das possibilidades do PROEJA para a inserção profissional.

Sobre o aspecto das estratégias traçadas pelos egressos em seu processo de inserção e reinserção profissional, que se constitui em um dos objetivos específicos desta pesquisa, podemos destacar o empreendedorismo e a continuidade dos estudos como exemplos, diante das incertezas que permeiam o mundo do trabalho no contexto neoliberal.

Do total de participantes da pesquisa, 54% deram continuidade aos estudos após a conclusão do curso. Dos trinta e cinco respondentes desempregados ou inseridos em vínculos de trabalho informais, 57% estão estudando. Portanto, entre aqueles que não estão trabalhando ou que possuem vínculos trabalhistas instáveis, o percentual de estudantes é um pouco maior. Tendo em vista os dados sobre a vida profissional dos egressos – em que o grupo de desempregados e de informais soma 62% dos respondentes, e que 60% relataram não ter tido nenhuma mudança objetiva em sua vida profissional após o término do curso – consideramos

que os egressos do curso Técnico em Administração vislumbram a continuidade dos estudos como importante estratégia para galgar novas oportunidades e caminhos no mundo do trabalho.

É importante enfatizar, nas respostas dos egressos às perguntas abertas, o impacto do curso para que escolhessem prosseguir com os estudos no Ensino Superior. Portanto, ao pensarmos a continuidade dos estudos como estratégia de inserção profissional, analisamos sob dois aspectos: a busca por melhores condições materiais de vida – por meio da conquista de um novo emprego ou pela saída do desemprego ou da informalidade – e a descoberta de novos itinerários e interesses no mundo do trabalho a partir da formação escolar.

Acerca do empreendedorismo, embora ele seja uma estratégia de inserção profissional diante do desemprego estrutural, percebemos que apenas treze participantes tinham a expectativa de abrir seu próprio negócio ao concluírem o curso, embora apenas sete tenham efetivamente ingressado em um empreendimento próprio. Portanto, quando analisamos o papel do empreendedorismo na vida e nas expectativas profissionais desses egressos, observamos que esta estratégia de inserção não é a regra na realidade de vida da maioria desses sujeitos.

A conquista de um objetivo profissional é a principal expectativa que motivou os egressos a cursarem o PROEJA. Concluímos, portanto, que esse é o principal sentido atribuído pelos egressos ao mundo do trabalho, já que 77% dos participantes apontaram pelo menos uma expectativa vinculada à mudança de sua vida profissional. Percebemos que a maior parte dos egressos, portanto, reproduz a concepção da promessa integradora da escola, aspecto que confirma nossa hipótese de que os sujeitos egressos do PROEJA também balizam suas expectativas de retorno à escola a partir desta promessa. Portanto, esses dados nos trazem mais um aspecto dos sentidos elaborados pelos egressos sobre o mundo do trabalho, que é um dos objetivos específicos desse trabalho de dissertação.

Ainda sobre as expectativas desses sujeitos, concluímos que estes retornam à escola na esperança de garantir a estabilidade de seus vínculos trabalhistas, uma vez que 70% dos respondentes que trouxeram perspectivas de âmbito profissional citaram que suas expectativas eram as de conseguir um emprego na área de formação e/ou conseguir algum emprego e/ou fazer um concurso público. Podemos observar, portanto, um dos sentidos do trabalho entre os egressos, que é o de adquirir alguma estabilidade trabalhista, por meio do registro em Carteira de Trabalho ou do serviço público.

Embora os egressos tragam, em sua maioria, expectativas relacionadas ao âmbito da vida profissional, observamos que estes sujeitos não enxergam a escola apenas como um

instrumento para a garantia de conquista de um posto de trabalho, mas como aspecto para a conquista de outros objetivos pessoais. As falas dos egressos sobre as contribuições do curso para sua formação continuada, bem como para sua autoestima, autorrealização, construção de uma leitura mais crítica do mundo e ampliação de conhecimentos nos revelam a outra faceta da inserção profissional, que compreende o mundo do trabalho para além do mercado de trabalho, englobando o legado imaterial para a vida desses sujeitos.

Ainda no âmbito das expectativas, 82% dos egressos avaliam que estas foram atingidas totalmente ou em partes, após a conclusão do curso. Este resultado confirma a constatação trazida anteriormente, de que os egressos enxergam o papel da escola para além da conquista de um emprego na área de formação, além de responder a um dos objetivos da pesquisa, que é o de identificar se a formação escolar no PROEJA contribuiu para o atendimento das expectativas destes sujeitos.

O produto educacional “perfil do egresso do curso Técnico em Administração (PROEJA) – Colégio Pedro II: proposta de inserção de conteúdo no site do Colégio Pedro II” se relaciona com esta dissertação, na medida em que se soma ao trabalho de acompanhamento de egressos que o Colégio Pedro II deu início no ano de 2016. Como a instituição ainda não divulgou nenhum projeto especificamente voltado para o PROEJA, bem como não publicou nenhum dado de egresso a partir do ano de 2018, concluímos que divulgamos resultados inéditos sobre os egressos da instituição, trazendo contribuições para o trabalho de acompanhamento de egressos que o Colégio Pedro II já desenvolve, além de trazer elementos que podem colaborar para outras instituições de ensino que desejem aperfeiçoar ou desenvolver projetos de acompanhamento de seus egressos.

Portanto, a partir desta pesquisa, conseguimos constatar nossa hipótese de que, diante da crise estrutural do emprego na atual fase do capitalismo, este curso técnico apresenta limites para a inserção no mundo do trabalho, pensada na perspectiva da aquisição de um trabalho na área de formação escolar. No entanto, ao mesmo tempo, percebemos que o curso propiciou a aquisição de conhecimentos para profissões de outras áreas, contribuiu para mudanças nas vidas profissionais dos egressos, estimulou a continuidade dos estudos no Ensino Superior, além de ter contribuído para a conquista de realizações no âmbito pessoal e na construção de uma leitura mais crítica de mundo.

Os limites e as possibilidades do PROEJA para a inserção profissional nos revelam as contradições que a escola enfrenta na realidade macroeconômica de desestruturação das relações trabalhistas e do emprego. Enquanto instituição escolar, devemos pensar alternativas para ampliar, ainda mais, as possibilidades de inserção para os trabalhadores-estudantes, que

ainda sonham com uma vida melhor a partir da formação escolar. O acompanhamento de egressos, enquanto parte constituinte do processo de autoavaliação institucional, tem, como um de seus objetivos, analisar o processo de inserção profissional de seus egressos e, conseqüentemente, pensar em formas de ampliar essas possibilidades de inserção. É justamente neste aspecto que entendemos a relevância do nosso produto educacional. Afinal, ao divulgar dados inéditos sobre os egressos do PROEJA, esta proposta contribui com o processo de acompanhamento de egressos que a instituição já desenvolve. Sendo assim, concluímos que este produto poderá colaborar para que o PROEJA, a partir da construção de um projeto contínuo e permanente de acompanhamento dos egressos do programa, possa ampliar as possibilidades de inserção profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABÍLIO, Ludmila. AMORIM, Henrique. GROHMANN, Rafael. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 23, n. 57, p. 26-56, mai./ago 2021. DOI: 10.1590/15174522-116484. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/XDh9FZw9Bcy5GkYGzngPxwB/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2024.
- ABRAMIDES, Maria Beatriz. CABRAL, Maria do Socorro. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 3-10, mar. 2003. DOI: 10.1590/S0102-88392003000100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/P87NC7ZMqpymgR9t3gBG8yh/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- AGUIAR, Gina. M. P. **PROEJA: Análise acerca das potencialidades de inclusão sociolaboral dos alunos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3321>. Acesso em: 08 jun. 2022.
- AMORIM, Elizabeth de J. M. **Lugar de mulher é no PROEJA também!** um estudo sobre evasão e permanência no CPPII - *campus* Centro. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – PROFEPT, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12983266. Acesso em: 02 set. 2023.
- ALVES, Natália. Inserção profissional dos jovens: do problema social ao objecto sociológico. **EJATrab. Grupo de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. UFF/NEDDATE/CNPQ**. Niterói, 2007. Disponível em: <spa.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/insercao-profissional-jovens-problema-social.pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.
- ALMEIDA, Adriana. **Trabalho, Educação e a relação com a emancipação humana no contexto do PROEJA-PR**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2370271. Acesso em: 05 out. 2022.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ASSIS, Sandra M., NETA, Olivia A. Educação Profissional no Brasil (1960-2010): Uma história entre avanços e recuos. **Tópicos Educacionais**, Recife, v.21, n.2, p. 190-211, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22424>. Acesso em: 17 jan. 2024.
- BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. Tradução: Luiz Roberto Malta. São Paulo: Imaginário; Instituto de Estudos Libertário, Núcleo de Sociabilidade Libertária do programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, 2003. Artigos extraídos de: **jornal L'Egalité**. 28, 31 de julho, 1869.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Pedro P. Z. A economia política do novo-desenvolvimentismo e do social desenvolvimentismo. **Revista Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, Número Especial, p. 779-810, 2012. DOI: 10.1590/S0104-06182012000400004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/4RDKgrpJftSs5mpfRcdtrdt/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BORGES, Ricardo. H. de J. **As práticas pedagógicas de articulação com o mundo do trabalho na Educação de Jovens e Adultos: experiências do PROEJA no Centro Estadual de Educação Profissional - CEEP Newton Sucupira**, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://saberaberto.homologacao.uneb.br/items/d26a2d76-a490-402f-a474-9bc50dba43e4>. Acesso em 02 dez. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14645.htm#art2. Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 17 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF, 27 jun. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em 01 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5849, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em 01 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino**

Médio – Documento Base. Brasília, DF: agosto, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf> Acesso em 05 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 12677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112677.htm. Acesso em 04 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Instituiu o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, DF, 06 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em 04 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 23 jul. 2023.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação (FalaBR). Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/web/home>. Acesso em 11 nov. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Disponível em: <https://cbo.mte.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorEstrutura.jsf>. Acesso em: 11 dez. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Governo Federal anuncia 100 novos Institutos Federais no Novo PAC. 2024. Disponível em: [https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais#:~:text=Governo%20Federal%20anuncia%20100%20novos%20Institutos%20Federais%20no%20Novo%20PAC,-Com%20investimento%20de&text=O%20Governo%20Federal%20anuncia%20na,Ci%C3%A2ncia%20e%20Tecnologia%20\(IFs\)](https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais#:~:text=Governo%20Federal%20anuncia%20100%20novos%20Institutos%20Federais%20no%20Novo%20PAC,-Com%20investimento%20de&text=O%20Governo%20Federal%20anuncia%20na,Ci%C3%A2ncia%20e%20Tecnologia%20(IFs)). Acesso em: 26 abr. 2024.

BRITO, Leonardo L. Politecnicia da aprendizagem e a centralidade do trabalho em Proudhon: alguns breves apontamentos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.

l.], v.2, n. 19, p 1-12, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.11235. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11235>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRITO, Leonardo L. et al. O PROEJA no Colégio Pedro II: Trajetória e possibilidades para o êxito de uma educação profissional, politécnica e integral. **Revista Labor**, Fortaleza, v.1, n. 24, p. 123-148, 2020. DOI: 10.29148/labor.v1i24.60121. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60121>. Acesso em: 27 nov. 2022.

CAMARGO, Aspásia. O método qualitativo: usos e perspectivas. *In*: **CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**, 3., 1987, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), jul. 1987, p 1-11. Disponível em: https://portal.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=234&limit=50&limitstart=0&order=date&dir=DESC&Itemid=171. Acesso em: 02 ago. 2023.

CASTRO, Ricardo C. **Nem prêmio, nem castigo!** A escola moderna como ação revolucionária dos sindicatos operários durante a Primeira República (São Paulo, 1909-1919). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10376>. Acesso em 11 fev. 2023.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G., CIAVATTA M., RAMOS, M. (org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83-106.

COLÉGIO PEDRO II. **Blog do campus Centro**. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/centro/historia/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. **Blog do campus Tijuca II**. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/tijuca2/pagina-exemplo/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. **Missão, visão e os valores do Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/cpii/missao.html>. Acesso em: 11 nov. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. **Edital nº 09/06** - processo seletivo para preenchimento de vagas relativas à Educação Profissional Integrada com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: https://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2006/certame_0018/01_09082006_EDITAL_09.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. **Cadastramento de Egressos**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/component/content/article/9-uncategorised/4751-cadastramento-de-egressos.html>. Acesso em 14 nov. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. **Resultado do cadastramento de egressos do EMI e PROEJA**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JAN/2%C2%AA%20etapa%20-%20Ensino%20M%C3%A9dio%20Integrado%20e%20Proeja.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. **Plano Pedagógico do curso Técnico em Administração: PROEJA Integrado**. Rio de Janeiro, 2018.

COLÉGIO PEDRO II. **Portaria nº 4112, de 20 de dezembro de 2018**. Define o perfil profissional e estabelece os objetivos e as atribuições da Coordenação de Orientação Educacional e Pedagógica (Coep) e do Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (Soep). Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Fev/Portaria%204112.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**, 2019-2023. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Outubro/pdi/1.%20Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. **Plano Pedagógico do curso Técnico em Administração: PROEJA Integrado**. Rio de Janeiro, 2023.

COLÉGIO PEDRO II. **Chamada Interna nº 06/2023** – Programa de Apoio a Projetos de Iniciação Científica Júnior. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2023/abril/CHAMADAS_INTERNAS/Chamada_Interna_06_2023-_Iniciacao_Cientifica_Junior_2023_assinado_COM_ANEXOS.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. **Chamada Interna nº 06/2023** – Resultado final com bolsistas cadastrados. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2023/Jun/BOLSISTAS_CHAMADAS/Bolsistas_-_Resultado_FINAL_-_CHAMADA_INTERNA_06_2023_assinado_assinado.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. **Bolsa para estudantes do Proeja será de R\$ 250,00 a partir do ano letivo de 2023**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: [https://www.cp2.g12.br/noticias_destaque/12306-bolsa-para-estudantes-do-proeja-ser%C3%A1-de-r\\$-250-a-partir-do-ano-letivo-2023.html](https://www.cp2.g12.br/noticias_destaque/12306-bolsa-para-estudantes-do-proeja-ser%C3%A1-de-r$-250-a-partir-do-ano-letivo-2023.html). Acesso em: 23 nov. 2023.

CORROCHANO, Maria C. Jovens operários e operárias: experiência fabril e sentidos do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 425-450, jul-dez. 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22n02/v22n02a08.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2023.

COSTA, Pedro. MARINHO, Ricardo. Caracterização da oferta dos IFs do Estado do Rio de Janeiro pelos Relatórios de Gestão: primeiras aproximações. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 267-278. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Developolvimento.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

COURA, Helena L. O. A política de acompanhamento de egressos: ação necessária. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 1366–1380, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/7200>. Acesso em: 02

mar. 2024.

FERNANDES, Marcos V. R. Novo itinerário do PROEJA no Colégio Pedro II: avanços ou retrocessos? **Rev. Sítio Novo Palmas**, Palmas, v. 4, n. 3 p. 109-123, jul./set. 2020. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/611>. Acesso em: 05 dez. 2022.

FRIGOTTO, Gaudencio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In*: FRIGOTTO, Gaudencio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 25-54.

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

FRIGOTTO, Gaudencio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudencio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2012, p.57-82.

FRIGOTTO, Gaudencio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. *In*: FRIGOTTO, Gaudencio (org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018a, p.17-40. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

FRIGOTTO, Gaudencio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. *In*: FRIGOTTO, Gaudencio (org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018b, p.41-62. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

FRIGOTTO, Gaudencio. CIAVATTA, Maria., RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, n. Especial, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FRIGOTTO, Gaudencio. CIAVATTA, Maria., RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudencio. CIAVATTA, Maria., RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 21-56.

GALLO, Sílvio. Politecnicidade e Educação: a contribuição anarquista. **Pro-Posições**, v. 4, n. 3, p. 34-46, nov. 1993. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644347/11765>. Acesso

em: 11 jan.2023.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século - Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIL, Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GLABER, Louise. ALVES, Salomão. **Imperial Colégio de Pedro II**. 2016. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/326-imperial-colegio-de-pedro-ii>. Acesso em 02 out. 2023.

GONÇALVES, Rita de C., LISBOA, Teresa K. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 83-92, 2007.

GOUVEIA, Fernanda P. **Proeja e mundo do trabalho**: inserção, reinserção e horizonte precário. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/14715>. Acesso em 08 ago. 2022.

GUIMARÃES, Maria Angélica. **O acompanhamento de egressos como ferramenta de inserção no mercado de trabalho do ponto de vista do setor de estágio e emprego no sistema CEFET/RJ**. 2013. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) – Departamento de Engenharia de Produção, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/20507>. Acesso em 02 fev. 2023.

HANDFAS, Anita. A trajetória do GT Trabalho e Educação da ANPED: alguns elementos de análise. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5, n. 3, p. 375-398, nov.2007/fev.2008. DOI: 10.1590/S1981-77462007000300003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/9DSKDvY8hwThN8NnfyWgDWP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2022.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991/Eric Hobsbawm; tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Cecília Paoli, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. [Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua]. Educação 2022. Rio de Janeiro, 2023, p. 1-16. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 05 fev. 2024.

IBGE. [Agência IBGE Notícias]. Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil de declara parda. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 26 dez. 2023.

IBGE. [Estudos e Pesquisas] Informação Demográfica e Socioeconômica. Desigualdades Sociais por cor e raça no Brasil. Rio de Janeiro, n. 48, 2. ed., 2022, p 1-16. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em 26 dez. 2023.

IPEA. Instituto de Pesquisas. Carta de Conjuntura n. 41, 4º tri. 2018. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/181211_cc41_nota_tecnica_mercado_de_trabalho.pdf. Acesso em: 08 dez. 2023.

JORGE, Ceuli. M. **Sentidos da educação atribuídos por egressos do PROEJA no Paraná**, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/36323>. Acesso em: 27 nov. 2023.

KUENZER, Acácia., Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.55-75.

LUDKE, Menga., ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília. Trabalho-educação como objeto de investigação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 127–136, 2012. Disponível em: <https://periodicos-des02.cecom.ufmg.br/copiaproducao/index.php/trabedu/article/view/8851>. Acesso em: 08 dez. 2022.

MEB. Movimento de Educação de Base. Em Busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA. São Paulo. Ação Educativa; Cenpec; Instituto Paulo Freire, 2022. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Dossie_EJA-versao-03-10-2022.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

MENDES, Rosana M., MISKULIN, Rosana G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 165, p 1044-1066, 2017. DOI: 10.1590/198053143988. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC/?lang=pt> . Acesso em: 05 mai. 2022.

MENDONÇA, Andréa. et. al. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus (AM), v. 8, n.1, p. 1-22, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.2114 . Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2114>. Acesso em: 16 jan. 2024.

NUNES, Patrícia dos S. **Em busca do “tesouro”: inserção profissional e inclusão digital nas trajetórias de egressos/integralizados de um curso Técnico em Informática – PROEJA**, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3170/PatriciadosSantosNunes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 27 jul. 2022.

NEVES, Bruno. et. al. Cenários do PROEJA no Rio de Janeiro: algumas aproximações. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p.205-222. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-

_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Developmento.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

OLIVEIRA, Giselle A. **A política educacional do PROEJA: limites e possibilidades do PROEJA/FIC para a formação dos detentos da penitenciária de Uberaba/MG.** 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14034/1/PoliticaEducacionalPROEJA.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

PAULA, Ádria A., XAVIER, Ghesley J., JÚNIOR, Ramon M. Perfil dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Goiás: implicações pedagógicas e curriculares. *In: PEREIRA, Josué V., CASTRO, Mad'Ana D. R., BARBOSA, Sebastião C. (orgs). Diálogos sobre Educação de Jovens e Adultos: desafios políticos e pedagógicos na integração com a educação profissional.* Campinas: Mercado das Letras, 2017, p.19-48.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Sistema das contradições econômicas, ou, Filosofia da Miséria**, tomo I. Tradução de J.C. Morel. - São Paulo: Ícone, 2003. (Coleção fundamentos de filosofia).

QUEIRÓZ, Antonio C. **PROEJA: egressos do curso Técnico em Metalurgia do IFES campus Vitória e sua inserção no mundo do trabalho**, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=354061. Acesso em 01 set. 2023.

RAMOS, Marise N. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em 18 set. 2023.

REMÉDIOS, Sâmia; BRITO, Leonardo. **Um plano de acompanhamento do discente do PROEJA do Colégio Pedro II/Campus Centro.** Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2021, 24 p. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/files/2023/03/SAMIAREM%C3%89DIOSPRODEDUC.pdf>. Acesso em 02 out. 2022.

RODRIGUES, Maria E., COSTA, Claudia B. Diálogos EJA: formação integrada e aprendizagem na experiência da rede municipal de educação de Goiânia. *In: PEREIRA, Josué V., CASTRO, Mad'Anna D. R., BARBOSA, Sebastião C. (org). Diálogos sobre Educação de Jovens e Adultos: desafios políticos e pedagógicos na integração com a educação profissional.* Campinas: Mercado das Letras, 2017, p.137-162.

RUMMERT, Sonia M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n.2, p. 35-50, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/3304340-A-educacao-de-jovens-e-adultos-trabalhadores-brasileiros-no-seculo-xxi-o-novo-que-reitera-antiga-destituicao-de-direitos.html>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SÁ, Genivaldo F. **A inserção dos alunos do PROEJA, egressos de um Centro de Educação Profissional, no mundo do trabalho, por meio do Programa Primeiro Emprego do Governo Estadual em Cícero Dantas**, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em:

<https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/bd24d01f-1bc9-45c1-881d-58207623d177/content>. Acesso em 19 nov. 2023.

SANTOS, Claitonei de S. **Jovens do PROEJA do Urutaí. Mediações entre a escola e o mundo do trabalho**, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/1044>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SANTOS, Jailson A. Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? *In*: FRIGOTTO, Gaudencio. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p.113-124. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

SILVA, Analise de J. **Jovens estudantes pobres: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores**, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/HJPB-6ZPLV4>. Acesso em 15 jun. 2023.

SILVA, Analise de J. **Na EJA tem J: juventudes na Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, Joicy M. F. **Diretrizes para política de egresso: um estudo analítico em instituições de Ensino Público Federal**. 2022. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: <https://gestaopublica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGGP/detalhes-da-tese?id=16823>. Acesso em 18 nov. 2023.

SILVA, Lucilia C. Os sentidos da educação para a população excedente: o ingresso dos “mais pobres” nos cursos de formação inicial e continuada do IFRJ. *In*: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., dez. 2018, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: UFES, dez. 2018, p. 1-18. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/issue/view/938>. Acesso em: 01 set. 2023.

SILVA, Mariléia M. A inserção profissional dos jovens em tempos de inovação tecnológica e organizacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 35, n. 21, p. 74-97, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufm.br/educacaoemquestao/article/view/3957>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SUCUPIRA, Clenilson de S. Análise dos impactos do PROEJA na continuidade dos estudos e na empregabilidade, na visão de egressos do IFPI *campus* Piripiri, 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9940412. Acesso em 08 ago. 2023.

TATAGIBA, Adriely et. al. Reflexões sobre os desafios do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional. *In*: PEREIRA, Josué V., CASTRO, Mad'Anna D. R., BARBOSA, Sebastião C. (org). **Diálogos sobre Educação de Jovens e**

Adultos: desafios políticos e pedagógicos na integração com a educação profissional. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2017, p. 49-86.

TROTTIER, Claude. Emergência de constituição do campo de pesquisa sobre a inserção profissional. In: DESAULNIERS, Julieta B. **Formação & trabalho & competência**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, p. 133-177.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Perfil do Egresso**. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/portal-do-egresso/perfil-dos-egressos>. Acesso em 09 set. 2023.

VALENTIM, Erika. C., PERUZZO, Juliane F. A ideologia empreendedora: ocultamento da questão de classe e sua funcionalidade ao capital. **Temporalis**, Brasília, ano 17, n. 34, p.101-126, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17914>. Acesso em: 01 out. 2023

VENTURA, Jaqueline. O. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n.1, 2013, p. 29-44. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/issue/view/RBEJA,%20Vol%201,%20n%C2%BA1,%202013>. Acesso em: 02 jul.2024.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada “*As mediações entre as experiências escolares e o mundo do trabalho na perspectiva dos egressos - Limites e possibilidades do PROEJA para a inserção profissional*”, realizada no âmbito do PROFEPT (Mestrado Profissional Em Educação Profissional e Tecnológica), ministrado no Colégio Pedro II, *campus* Tijuca II, e que diz respeito a um trabalho de conclusão de curso de mestrado profissional.

1. OBJETIVO: Compreender uma faceta das mediações entre as experiências escolares no PROEJA e o mundo do trabalho, a partir da experiência dos próprios egressos

2. PROCEDIMENTOS: Egressos: a sua participação consistirá em responder a um questionário visando contribuir para o desenvolvimento da pesquisa. Este questionário será viabilizado pelo aplicativo *Google Forms* e deverá ser preenchido pelo voluntário para posterior análise da pesquisadora.

Coordenadores: a sua participação consistirá em participar de uma entrevista com a pesquisadora, visando contribuir para o desenvolvimento da pesquisa. Esta entrevista poderá ser feita remotamente e, assim, será gravada, a fim de que a mestrandia possa revisita-la em sua análise de conteúdo. Caso o coordenador prefira, poderá ser agendada entrevista presencial no *campus*. De todo o modo, a conversa será gravada pela pesquisadora.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, risco de exposição e de perda da confidencialidade dos dados coletados pelos instrumentos: questionário e entrevista; risco de identificação de algum participante da pesquisa; possibilidade de os participantes se sentirem constrangidos ao cooperar com a pesquisa, por se julgarem violados em expor seus pontos de vista. Objetivando minimizar esses riscos, o acesso aos dados coletados será restrito apenas à pesquisadora responsável; não haverá divulgação de informações passíveis de identificação do participante; a pesquisadora fará a codificação dos registros, a fim de reduzir o risco de identificação.

Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: aumento do conhecimento sobre o tema “egressos do PROEJA”; contribuição para possível desenvolvimento de uma política de acompanhamento de egressos dos cursos técnicos do PROEJA.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em revistas científicas e na dissertação de mestrado. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e que o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Marina Ribeiro Oliveira pelo telefone **(21) 996295765**, ou pelo e-mail: **marina.oliveirar@gmail.com**. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante:	Data: ____/____/____
--------------------------------	-------------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a):	Data: ____/____/____
----------------------------------	-------------------------

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO AOS EGRESSOS (2018-2022) – CURSO TÉCNICO
EM ADMINISTRAÇÃO PROEJA, CAMPI TIJUCA II E CENTRO**

Parte I. Perfil socioeconômico

1- Idade:

2- Cor/etnia:

() Branco(a)

() Indígena

() Preto(a)

() Pardo(a)

() Não desejo informar

3- Sexo/identidade de gênero:

() Feminino

() Masculino

() Transgênero

() Não binário

() Não desejo informar

4 - Quantas pessoas residem na sua casa, **além de você?**

() 1 ; () 2; () 3; () 4; () 5 ou mais.

5- Qual sua renda familiar total?

() Menos de 1302,00

() De 1302,00 a 2604,00

() De 2604,00 a 5000,00

() Acima de 5000,00

6- Em que bairro e município você reside?

Parte II. Perfil profissional:

7 - Trabalha de carteira assinada atualmente?

() Sim () Não

8- Selecione o tipo de vínculo trabalhista que você possui:

() Autônomo (Trabalha por conta própria, sem carteira assinada)

() Estatutário (concursado)

() Trabalho eventual (exemplo: algum tipo de “bico”)

() Não estou exercendo nenhum tipo de atividade remunerada atualmente.

() Trabalho de carteira assinada.

9- Caso esteja trabalhando, marque qual atividade profissional você exerce:

() Não estou trabalhando atualmente;

() Administrador;

() Analista/técnico de Recursos Humanos;

- Assistente administrativo;
- Atendente de lojas, lanchonetes, farmácias ou mercados;
- Auxiliar de escritório;
- Auxiliar de serviços gerais;
- Diarista/empregado(a) doméstico(a);
- Entregador de comida por aplicativo ou motorista de carro por aplicativo;
- Operador de telemarketing;
- Operador de caixa;
- Professor;
- Recepcionista;
- Secretário(a);
- Segurança;
- Trabalhador(a) de salão de beleza (manicure, cabeleireiro, etc.);
- Técnico em administração;
- Vendedor;
- Outra profissão (especifique qual):

10- Você considera que sua profissão atual tem relação com o curso Técnico em Administração do PROEJA?

- Sim Não

11- Caso deseje, justifique porque sua profissão tem relação ou não com o curso Técnico em Administração (resposta opcional):

12- Já exerceu algum trabalho de carteira assinada?

- Sim Não

13- Informe por quantos anos teve/tem registro em carteira.

- Até 6 meses
- De 6 meses a 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 2 a 5 anos
- Mais de 5 anos

14 - Após começar a trabalhar, já passou algum período da vida sem exercer atividade profissional remunerada?

- Sim Não

15 - Durante quantos anos ficou afastado do exercício de atividade profissional remunerada?

- Até 6 meses
- De 6 meses a 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 2 a 5 anos
- Mais de 5 anos

16- Você já exercia alguma atividade profissional remunerada enquanto estava frequentando o curso?

- Sim Não

Parte III. Perfil escolar

17- Em que ano se formou no PROEJA?

18- Atualmente, está estudando?

- Sim, estou cursando graduação;
- Sim, estou cursando outro curso técnico;
- Sim, estou fazendo cursos de curta duração;
- Sim, estou cursando pós-graduação;
- Sim, estou estudando para concursos;
- Não.

19 - Qual é a sua escolaridade atual?

- Ensino Médio Técnico completo;
- Ensino Superior completo;
- Pós-Graduação completa;

Parte IV. Sobre o PROEJA

20- Quais foram os maiores desafios enfrentados por você para a conclusão do curso? (pode selecionar mais de uma opção)

- Falta de dinheiro para me manter no curso;
- Falta de merenda escolar;
- Falta de verba para Assistência Estudantil;
- Dificuldades para frequentar assiduamente as aulas;
- Cansaço muito intenso por causa da minha rotina de trabalho ou de vida;
- Não gosto da aula de alguns professores;
- Dificuldades em aprender o conteúdo das disciplinas do curso;
- Medo de não conseguir um emprego na área;
- Duração muito longa do curso;
- Falta de tempo para estudar;
- Desafios enfrentados no transporte público;
- Membros da família que não incentivam os estudos;
- Não ter com quem deixar meus filhos enquanto estudo;
- Outros desafios (especifique quais):

21- Quais eram as suas expectativas profissionais e/ou pessoais com o término do curso? (pode selecionar mais de uma opção)

- Conseguir um emprego na área de formação;
- Conseguir algum emprego, pois estava desempregado.
- Ter um salário mais alto;
- Concluir o Ensino Médio;
- Fazer um concurso público;
- Abrir meu próprio negócio;
- Ingressar em uma Universidade;
- Me tornar uma pessoa socialmente mais crítica e responsável;

- Aprender a me expressar melhor oralmente;
- Proporcionar uma vida melhor à minha família;
- Desenvolver habilidades de escrita;
- Ocupar-se/encontrar um sentido para a vida;
- Aumentar a autoestima e a realização pessoal;
- Cite outras expectativas:

22- Você considera que suas expectativas profissionais e/ou pessoais foram atingidas e/ou superadas após a conclusão do curso?

- Sim;
- Não;
- Em partes;

Espaço para observações sobre as suas expectativas profissionais e/ou pessoais:

23- Houve alguma mudança na sua vida profissional após o término do curso?

- Sim, após o término do curso, consegui um novo emprego;
- Sim, após o término do curso, fui promovido no meu antigo emprego;
- Sim, passei em um concurso público;
- Sim, abri meu próprio negócio;
- Sim, fui efetivado na empresa em que eu estagiava;
- Não houve qualquer mudança profissional após o término do curso.

24- Você considera que o curso contribuiu para que você conquistasse o seu atual emprego/trabalho?

- Sim;
- Não;

Espaço para observações:_____

25- O retorno à escola melhorou a sua vida, e em que sentido? Em que sentido?

APÊNCICE C - ENTREVISTA COM OS DOCENTES QUE OCUPAM FUNÇÃO DE COORDENAÇÃO E ATUAM NO PROEJA

- 1- Qual sua formação acadêmica (Graduação e Pós-Graduação)?
- 2- Há quanto tempo trabalha com o PROEJA?
- 3- Possui formação específica no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos?
- 4- Quais são os critérios utilizados para selecionar os docentes da instituição que atuarão no PROEJA?
- 5- Quais obstáculos você identifica para a inserção profissional dos egressos do PROEJA?
- 8- Os alunos precisam cursar estágio obrigatório como forma de concluir o curso?
- 9- Se sim, quais dificuldades os alunos enfrentam em conseguir esse estágio?
- 10- Você considera que os saberes-experiência de trabalho destes alunos são considerados no processo de aprendizagem?
- 11- Como você avalia a divulgação de informações acerca dos cursos do PROEJA nas plataformas oficiais do Colégio Pedro II?

APÊNDICE D - PROJETO DE CONFEÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

<p>Título: Perfil do egresso do curso Técnico em Administração (PROEJA) – Colégio Pedro II: proposta de inserção de conteúdo no site do Colégio Pedro II</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma proposta de inserção de conteúdo no site do Colégio Pedro II, com dados que compõem a construção de um perfil do egresso do curso Técnico em Administração do PROEJA; - Complementar o trabalho que a instituição já desenvolve no âmbito do acompanhamento de egressos; - Publicar dados inéditos sobre os egressos do PROEJA na instituição; - Contribuir para o desenvolvimento de um projeto específico de acompanhamento de egressos do PROEJA no Colégio Pedro II - Disponibilizar um instrumento que possa servir de contribuição para outras instituições de ensino que desejam aperfeiçoar ou construir projetos de acompanhamento de seus egressos.
<p>Público-alvo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profissionais do Colégio Pedro II e/ou de outras instituições de ensino que atuam no desenvolvimento de projetos de acompanhamento de egressos.
<p>Justificativa:</p> <p>A relevância desta proposta de conteúdo sobre egressos do PROEJA se justifica, primeiramente, pela escassez de dados específicos sobre o PROEJA no sítio eletrônico da instituição. Esta ausência de informações foi constatada neste trabalho de pesquisa, a partir das diversas buscas efetivadas no site do Colégio Pedro II.</p> <p>Este produto educacional visa contribuir com o trabalho de acompanhamento de egressos que o Colégio Pedro II começou no ano de 2016. Embora a instituição tenha iniciado este projeto há alguns anos, percebemos que não houve divulgação no site da continuidade deste trabalho, tampouco ocorreu a publicação de resultados relativos ao acompanhamento, especificamente, dos egressos do PROEJA. Avaliamos, portanto, que este esforço inicial de construção de um perfil do egresso do Técnico em Administração (PROEJA/CPII) soma-se ao trabalho já iniciado pelo Colégio Pedro II, além de contribuir para ampliação da produção acadêmica acerca da temática de acompanhamento de egressos dos cursos técnicos de nível médio.</p>
<p>Percurso metodológico:</p>

Este material será confeccionado por meio do aplicativo Canva, utilizando, como instrumento, o questionário semiaberto aplicado na coleta de dados deste trabalho de dissertação. Ressalta-se que este questionário foi respondido pelos egressos do curso Técnico em Administração (PROEJA) dos *campi* Centro e Tijuca II, formados entre os anos letivos de 2018 a 2022. Embora o questionário seja composto por perguntas fechadas e abertas, optamos, para a finalidade de confecção deste produto educacional, por analisar apenas os dados relativos às respostas concedidas às perguntas fechadas. Afinal, tais informações nos permitem a realização de análises estatísticas, bem como a construção de gráficos e de tabelas. Realizaremos, assim, uma **análise quantitativa** destes dados. Os dados sobre o perfil profissional de conclusão e campo de atuação profissional serão extraídos do Plano Pedagógico do curso Técnico em Administração (PROEJA), publicado em 2023.

Referências bibliográficas:

AMORIM, Elizabeth de J. M. Lugar de mulher é no PROEJA também!: um estudo sobre evasão e permanência no CPII - campus Centro, 2022, 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14645.htm#art2>_Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 10861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14645.htm#art2>_Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 14645, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional, e a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre isenção do cômputo de determinados rendimentos no cálculo da renda familiar per capita para efeitos da concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 ago. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14645.htm#art2> Acesso em: 28 fev. 2024.

COSTA, Pedro. MARINHO, Ricardo. Caracterização da oferta dos IFs do Estado do Rio de Janeiro pelos Relatórios de Gestão: primeiras aproximações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o

projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, 320p. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%A2ncia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Developolvimento.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2019-2023. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:

<<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Outubro/pdi/1.%20Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional.pdf>> Acesso em: 04 jan. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. Plano Pedagógico do curso Técnico em Administração - PROEJA Integrado. Rio de Janeiro, 2023.

COURA, Helena L. O. A política de acompanhamento de egressos: ação necessária. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 1366–1380, 2022.

Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/7200>> Acesso em: 02 mar. 2024.

GUIMARÃES, Maria Angélica. M. O acompanhamento de egressos como ferramenta de inserção no mercado de trabalho do ponto de vista do setor de estágio e emprego no sistema CEFET/RJ. 2013. 95f. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

QUEIRÓZ, Antonio C. G. de. PROEJA: egressos do curso Técnico em Metalurgia do IFES campus Vitória e sua inserção no mundo do trabalho, 2013, 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

REMÉDIOS, Sâmia; BRITO, Leonardo. Um plano de acompanhamento do discente do PROEJA do Colégio Pedro II/Campus Centro. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, Imperial Editora, 2021, 24 p.

SILVA, Joicy M. F. Diretrizes para política de egresso: um estudo analítico em instituições de Ensino Público Federal. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.