

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



TESE

**Cultura do trabalho na Educação de Jovens e Adultos integrada à
Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT / PROEJA):
tensões e disputas a partir da Economia Solidária e do Empreendedorismo**

Guilherme Brandt de Oliveira

Pelotas, 2025

Guilherme Brandt de Oliveira

**Cultura do trabalho na Educação de Jovens e Adultos integrada à
Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT / PROEJA):**

tensões e disputas a partir da Economia Solidária e do Empreendedorismo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valdelaine da Rosa Mendes

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

O48c Oliveira, Guilherme Brandt de

Cultura do trabalho na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT / PROEJA) [recurso eletrônico] : tensões e disputas a partir da Economia Solidária e do Empreendedorismo / Guilherme Brandt de Oliveira ; Valdelaine da Rosa Mendes, orientadora. — Pelotas, 2025.
193 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. EJA-EPT (PROEJA). 2. Cultura do trabalho. 3. Economia solidária. 4. Empreendedorismo. I. Mendes, Valdelaine da Rosa, orient. II. Título.

CDD 374

Guilherme Brandt de Oliveira

Cultura do trabalho na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT / PROEJA): tensões e disputas a partir da Economia Solidária e do Empreendedorismo

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 20 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Valdelaine da Rosa Mendes (Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito

Doutor em Curriculum and Instruction pela University of Wisconsin-Madison

Prof. Dr. Antônio Carlos Martins da Cruz

Doutor em Economia Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas

Prof.^a Dr.^a Janaynna de Moura Ferraz

Doutora em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Maria Margarida Machado

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dedico esta tese a todos os milhões de brasileiros jovens e adultos que tiveram negado seu direito à escolarização básica e que subsidiaram, às custas do seu trabalho, a realização deste estudo. Esta é uma dívida que somente poderei pagar dedicando todos os meus esforços para a transformação desta realidade.

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, professora doutora Valdelaine da Rosa Mendes. Se hoje chego a este momento, é por sua acolhida, por sua generosidade, por sua dedicação e, sobretudo, pela indizível contribuição intelectual a mim e a este trabalho.

Agradeço aos professores e professoras membros de minha banca: Álvaro Luiz Moreira Hypolito, Antônio Carlos Martins da Cruz, Janaynna de Moura Ferraz e Maria Margarida Machado, pela leitura atenta e por todas as contribuições que fizeram este trabalho melhor.

Agradeço a todas e todos os professores que tive ao longo do curso de doutorado, pela disponibilidade de compartilhar o conhecimento e de dialogar.

Agradeço ao coletivo dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Pelotas, especialmente a Guilherme Santos Machado, do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Agradeço a todas e todos os colegas do grupo de orientação, sempre dispostas e dispostos a colaborar com as discussões em grupo que tanto me enriqueceram nesta caminhada. Agradeço às grandes amigas que construí na pós-graduação, em especial às amigas Fátima, Francine e Mari, com quem pude contar em todos os momentos para dividir alegrias, angústias e conquistas.

Agradeço a todas e todos os sujeitos que dispuseram de seu tempo para contribuir com esta pesquisa, tanto àqueles que responderam ao questionário quanto aos que concederam entrevistas. Cada uma e cada um trouxe elementos que muito enriqueceram esta tese.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, pela concessão de afastamento integral para a realização desta tese. Agradeço a todas e todos os colegas servidores do setor de ensino do IFRS – *Campus Alvorada*, que generosamente assumiram minhas atribuições durante o período de afastamento.

Agradeço ao Sistema Único de Saúde e a suas trabalhadoras e trabalhadores, que dedicaram todos os esforços para que tivéssemos acesso à

vacina e a todas as orientações necessárias para ultrapassar a pandemia de Covid-19.

Agradeço às amigas e aos amigos. Nossos momentos de encontros e nossas pausas para respirar foram essenciais para que conseguisse atingir este objetivo.

Agradeço à minha mãe, Berenice, e a meu pai, Fernando, que nunca permitiram, ao longo de toda a minha vida, que qualquer coisa se colocasse entre mim e meus estudos.

Agradeço à minha filha, Anita, que carrega o melhor de mim, que é minha grande parceira de conversas sobre qualquer tema no mundo inteiro, e que compreendeu todos os momentos em que o pai dela precisou estar horas e horas a fio na frente de um computador. Espero poder sempre ser motivo de orgulho para ela.

Agradeço à minha esposa, Amanda, por seus 18 anos de companheirismo. Além de estar sempre a meu lado em todo o meu processo de doutoramento, contribuindo para a existência dessa tese, tem sido a grande parceira em todos os sentidos da palavra. Se concluo este processo, devo tanto a ela quanto a mim mesmo.

O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com o cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.

Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certezas na forma de muro,
orgulhando-se de seu casulo.

Até que maduro
explode em voos
rindo do tempo que imaginava saber
ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.

Mesmo o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
e de suas certezas.
É meta da forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa

a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo
como a asa. (Iasi, 2011).

Resumo

OLIVEIRA, Guilherme Brandt de. **Cultura do trabalho na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT / PROEJA)**: tensões e disputas a partir da Economia Solidária e do Empreendedorismo. Orientadora: Valdelaine da Rosa Mendes. 2025. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

A presente tese, tendo por base teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, objetiva analisar como ocorre a disputa pela cultura do trabalho na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), tomando por base dois cursos da modalidade, sendo o primeiro marcado por conceitos e práticas de Economia Solidária e, o segundo, de Empreendedorismo. O *campus* Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, com seus cursos técnicos de Agroecologia e de Comércio integrados ao ensino médio na modalidade EJA, constitui-se em *locus* privilegiado, uma vez que é o único do estado que oferta mais de um curso de EJA-EPT. Foi realizado um estudo sobre a situação da educação da classe trabalhadora no Brasil, principalmente da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional em seus contextos atuais. Da premissa de que o trabalho em sua forma assalariada se encontra em crise, conclui-se que há movimentos ligados ao capital e ao trabalho para ocupar este espaço, haja vista a necessidade dos sujeitos da classe trabalhadora de proverem sua existência. A partir disto, elaborou-se uma discussão acerca dos conceitos de Economia Solidária e de Empreendedorismo. A pesquisa se realizou via um estudo sobre a produção do conhecimento acerca de EJA-EPT no Brasil; um levantamento de dados acerca da EJA-EPT no Rio Grande do Sul, através de respostas a questões abertas e fechadas fornecidas pelas pessoas em função de coordenação de curso nos Institutos Federais do estado; uma análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos de Agroecologia e de Comércio do IFRS – *Campus* Restinga; e uma organização de entrevistas junto a docentes, guiadas por um roteiro semiestruturado. Como achados, identificou-se a presença já forte do Empreendedorismo nos currículos de EJA-EPT, frente à qual cabe organizar a disputa, afirmando a curricularização da Economia Solidária como resposta possível da classe trabalhadora. Conclui-se que os sujeitos da EJA têm a necessidade imediata de produzir sua própria existência, de forma a ser preciso que as instituições de ensino lhes ofereçam não apenas a denúncia da perversidade estrutural do capitalismo, mas também lhes anunciem a existência de respostas concretas que possam lhes garantir renda e, ao mesmo tempo, outra sociabilidade possível. Para isto, faz-se necessário o diálogo vivo e organizado das instituições educativas com movimentos e sujeitos da Economia Solidária, a fim de construir uma cultura do trabalho de novo tipo.

Palavras-chave: EJA-EPT (PROEJA); Cultura do trabalho; Economia solidária; Empreendedorismo.

Abstract

OLIVEIRA, Guilherme Brandt de. **Work culture in Youth and Adult Education integrated with Professional and Technological Education (YAE-PTE / PROEJA): tensions and disputes arising from Solidarity Economy and Entrepreneurship.** Advisor: Valdelaine da Rosa Mendes. 2025. 192 f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2025.

This thesis, based on historical-dialectical materialism as its theoretical and methodological basis, aims to analyze how the dispute for the work culture occurs in Youth and Adult Education integrated with Professional and Technological Education (YAE-PTE / PROEJA), based on two courses of this modality, the first marked by concepts and practices of Solidarity Economy and the second, of Entrepreneurship. The Restinga *campus* of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul, with its technical courses in Agroecology and Commerce integrated into secondary education in the YAE modality, constitutes a privileged *locus*, as it is the only one in the state which offers more than one YAE-PTE course. A study was carried out on the situation of working class education in Brazil, mainly Youth and Adult Education and Professional Education in their current contexts. From the premise that wage labor is in crisis, it is concluded that there are movements linked to capital and labor to occupy this space, given the need of working class subjects to provide for their existence. Based on this, a discussion was made about the concepts of Solidarity Economy and Entrepreneurship. The research was carried out through a study on the production of knowledge about YAE-PTE in Brazil; collecting data about YAE-PTE in Rio Grande do Sul, through answers to open and closed questions provided by people in charge of course coordination at the state's Federal Institutes; document analysis of the pedagogical projects of the Agroecology and Commerce courses at IFRS – *Campus* Restinga; and an organization of interviews with teachers, guided by a semi-structured script. As findings, the already strong presence of Entrepreneurship in the YAE-PTE *curricula* was identified, in view of which it is necessary to organize the dispute, affirming the curricularization of the Solidarity Economy as a possible response of the working class. It is concluded that the subjects of YAE have the immediate need to produce their own existence, so that educational institutions need to offer them not only the denunciation of the structural perversity of capitalism, but also announce to them the existence of concrete responses that can guarantee them income and, at the same time, other possible sociability. To achieve this, a lively and organized dialogue between educational institutions and Solidarity Economy movements and subjects is necessary, in order to build a new type of work culture.

Keywords: YAE-PTE (PROEJA); Work culture; Solidarity economy; Entrepreneurship.

Lista de Figuras

Figura I – Captura do <i>site</i> do IFRS – <i>Campus</i> Restinga com a notícia: “IF Mais Empreendedor: inscrições abertas para estudantes bolsistas e para micro e pequenos empreendedores”	23
Figura II – Captura do <i>site</i> do IFRS – <i>Campus</i> Restinga com a notícia: “II Semana Acadêmica do Eixo de Gestão e Negócios ocorre de 04 a 06 de novembro de 2024”	24
Figura III – Captura do <i>site</i> do IFRS – <i>Campus</i> Restinga com a notícia: “Programa Ipê: abertas inscrições para os cursos de Agente de Desenvolvimento Cooperativista Solidário e Gestão de Empreendimentos Econômicos Solidários”	25

Lista de Gráficos

Gráfico I - Teses e dissertações sobre PROEJA por ano de produção.....	90
Gráfico II – Produção nas reuniões da ANPEd sobre PROEJA no GT09	93
Gráfico III – Produção nas reuniões da ANPEd sobre PROEJA no GT18	94
Gráfico IV – Distribuição das respostas acerca da oferta de EJA-EPT por Instituto Federal	97
Gráfico V – Distribuição das respostas acerca da oferta de EJA-EPT por campus	97
Gráfico VI – Distribuição das respostas sobre oferta de vagas	98
Gráfico VII – Cursos técnicos integrados à EJA-EPT nos IFs do estado do Rio Grande do Sul analisados e seus respectivos pesos	101
Gráfico VIII – Respostas acerca do tempo de ingresso da primeira turma	102
Gráfico IX – Respostas acerca da periodicidade de ingresso	103
Gráfico X – Respostas acerca do número de ingressantes	104
Gráfico XI – Respostas acerca do número de concluintes dos cursos.....	105
Gráfico XII – Respostas acerca do vínculo de trabalho dos professores dos cursos de EJA-EPT	106
Gráfico XIII – Respostas acerca da presença de componentes curriculares que versam sobre Economia Solidária e/ou Empreendedorismo nos cursos de EJA-EPT	108
Gráfico XIV – Respostas acerca da importância da Economia Solidária para a formação de estudantes da EJA	109
Gráfico XV – Respostas acerca da importância do Empreendedorismo para a formação de estudantes da EJA	110
Gráfico XVI – Respostas acerca do diálogo com entidades, organizações e/ou coletivos da Economia Solidária na construção do Projeto Pedagógico de Curso	112
Gráfico XVII – Respostas acerca do diálogo com entidades, organizações e/ou coletivos de Empreendedorismo na construção do Projeto Pedagógico de Curso	113

Gráfico XVIII – Respostas acerca da participação do(a) docente que atualmente ministra o componente curricular de Economia Solidária na construção do PPC	114
Gráfico XIX – Respostas acerca da participação do(a) docente que atualmente ministra o componente curricular de Empreendedorismo na construção do PPC	115
Gráfico XX – Respostas acerca do regime de trabalho do(a) docente que atualmente ministra o componente curricular de Economia Solidária	117
Gráfico XXI – Respostas acerca do regime de trabalho do(a) docente que atualmente ministra o componente curricular de Empreendedorismo.....	118
Gráfico XXII – Tempo de ingresso da primeira turma	119
Gráfico XXIII – Número de concluintes dos cursos	119

Lista de Quadros

Quadro I – Peso dos diferentes níveis e modalidades de curso.....	99
Quadro II – Pesos dos cursos de acordo com a quantidade de laboratórios prevista no CNCT	100
Quadro III – Cursos técnicos integrados à EJA-EPT nos IFs do estado do Rio Grande do Sul analisados e seus respectivos pesos	100
Quadro IV – Respostas acerca da formação do(a) professor(a) que ministra o componente curricular sobre Economia Solidária	116
Quadro V – Respostas acerca da formação do(a) professor(a) que ministra o componente curricular sobre Empreendedorismo.....	116

Lista de Tabelas

Tabela I – Comparativo das cargas horárias entre os cursos de EJA-EPT em Agroecologia e Comércio	124
--	-----

Lista de abreviaturas e siglas

ACIR	Associação do Comércio e Indústria da Restinga
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE/CEB	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
Concamp	Conselho de <i>Campus</i>
Consup	Conselho Superior
DCN-EJA	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos
DCN-EPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EaD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA Integrada – EPT	Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional
EJA-EPT	Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica
Emater	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMJAT	Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FGV-Ibre	Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas
FIC	Formação Inicial e Continuada

Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFFarroupilha	Instituto Federal Farroupilha
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSul	Instituto Federal Sul-rio-grandense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Ministério da Agricultura e Pecuária
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NESOL	Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Incubação de Cooperativas e Empreendimentos Populares
OD	Organização Didática
ONG	Organização Não Governamental
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Proppi	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira

PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
RAMA	Associação dos Produtores da Rede Agroecológica Metropolitana de Porto Alegre
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
Senaes	Secretaria Nacional de Economia Popular e Solidária
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Senat	Serviço Social de Aprendizagem do Transporte
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sescoop	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Sesi	Serviço Social da Indústria
Sest	Serviço Social de Transporte
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUS	Sistema Único de Saúde
TCU	Tribunal de Contas da União
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIÃO	União Brasil
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VAT	Vida Além do Trabalho

Sumário

INTRODUÇÃO	19
1 CRISE E CULTURAS DO TRABALHO E EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA.....	39
1.1 Crise do trabalho assalariado	39
1.2 A educação da classe trabalhadora – EJA e Educação Profissional .	44
1.2.1 Sobre a Educação de Jovens e Adultos em seu contexto	45
1.2.2 Educação Profissional no Brasil.....	54
1.2.3 EJA-EPT e a importância de sua consolidação	65
1.3 Para pensar a EJA-EPT: o conceito de Cultura do Trabalho	69
1.3.1 Economia Solidária e a Cultura do Trabalho Associado e Autogestionário	71
1.3.2 Empreendedorismo – a resposta do capital à crise do emprego	81
2 ANÁLISE DOS DADOS SOBRE A EJA-EPT E SUA RELAÇÃO COM A ECONOMIA SOLIDÁRIA E O EMPREENDEDORISMO	89
2.1 A produção do conhecimento sobre EJA-EPT na Educação Brasileira	89
2.2 Percepção dos coordenadores de cursos EJA-EPT de IFs localizados no Rio Grande do Sul	96
2.2.1 Sobre os cursos de EJA-EPT com oferta de vagas na atualidade	98
2.2.1.1 Questões acerca da Economia Solidária e do Empreendedorismo	107
2.2.2 Sobre os cursos de EJA-EPT sem oferta de vagas na atualidade	118
3 EJA-EPT NO IFRS – CAMPUS RESTINGA E AS DISPUTAS QUE EMERGEM.....	121
3.1 Análise dos documentos curriculares.....	122

3.2	Análise das entrevistas com interlocutores privilegiados à pesquisa	126
3.2.1	EJA-EPT em geral, seu panorama e especificidades	129
3.2.2	Curso de EJA-EPT em Agroecologia e a Economia Solidária ..	137
3.2.3	Curso de EJA-EPT em Comércio e o Empreendedorismo	153
3.3	Sínteses e alguns achados das entrevistas	160
	CONCLUSÃO.....	166
	REFERÊNCIAS.....	172
	APÊNDICES.....	187
	Apêndice A – Roteiro de entrevista sobre histórico do curso de Agroecologia	
	188	
	Apêndice B – Roteiro de entrevista com professores do componente de	
	Economia Solidária.....	189
	Apêndice C – Roteiro de entrevista sobre histórico do curso de Comércio	190
	Apêndice D – Roteiro de Entrevista com professores do componente de	
	Empreendedorismo	191
	Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	192

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação profissional foi historicamente dirigida pela elite nacional, visando atender a seus próprios interesses. Quando da abolição formal da escravatura, era compreensível que os recém-libertos vissem no trabalho manual um sinônimo de sofrimento e castigo, pois, de fato, o foi ao longo de toda a história do país até aquele momento. Foi assim que tal elite viu-se decidida a forjar nos recém-libertos o apreço por tal trabalho, a fim de se valerem desta mão-de-obra para realizar as funções as quais ela mesma não achava digna para os seus. No início do século XX, são criadas, por decreto do então presidente Nilo Peçanha, as chamadas “Escolas de Aprendizes Artífices”, uma unidade em cada uma das então dezenove capitais. Este, marco fundante da ação governamental acerca da educação profissional, não objetivava atender à maioria da população, mas, novamente, às elites. No argumento de que se precisaria “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (Brasil, 1909), pode-se ver explicitamente as premissas e os interesses desta política: a pobreza não seria fruto do sistema, mas sim do destino que os teria desfavorecido; a preparação dos futuros trabalhadores para aceitarem ser mão-de-obra de forma pacífica; e a manutenção da ordem social. Ao longo do século XX, à exceção de experiências organizadas pelos próprios trabalhadores, a educação profissional brasileira seguiu sendo “parte das estratégias de um sistema patriarcal e concentrador de renda, de exploração da mão de obra e de acumulação do capital” (Ciavatta, 2023, p. 13), ora estando abertamente apartada do sistema regular de ensino, ora estando aparentemente ligada a ele. A educação profissional é, assim, “um campo de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade, desvelando a

dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, dos projetos e das práticas formativas” (Manfredi, 2016, p. 44). Atualmente, encontra-se em um momento complexo de sua trajetória no Brasil, pois a própria perspectiva de profissão se encontra em uma encruzilhada. O trabalho assalariado, embora ainda hegemônico, passa por uma crise, à qual o capital tem respondido de acordo com seus interesses, mas que a classe trabalhadora ainda parece estar com dificuldades para compreender e, conseqüentemente, de oferecer respostas. A flexibilização das relações de trabalho tem levado grandes parcelas de pessoas da classe trabalhadora a buscarem saídas rápidas, mesmo precárias – como cursos de curta duração e colocação mais imediata, embora temporária, no mercado de trabalho, por exemplo –, uma vez que precisam garantir sua existência no presente, não no futuro.

Por sua vez, a garantia do direito do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à escolarização vem se configurando, ao longo de nossa história, em um dos grandes desafios no Brasil. A EJA “sempre foi destinada aos subalternizados da sociedade, precisamente às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, excluídas até mesmo da estrutura dual do ‘sistema’ escolar brasileiro” (Ventura, 2011, p. 57). Longe de se tratar de um acaso ou de uma falha na formação histórica no Brasil, a negação do direito à educação configura-se em um projeto intimamente ligado a um projeto de nação “de capitalismo dependente, o qual se expressa por um desenvolvimento que concentra cada vez mais propriedade, riqueza e renda na mão de poucas famílias e grupos e que produz a ampliação da pobreza e miséria” (Frigotto, 2018, p. 9). Isto quer dizer que não é o Brasil pobre que atrasa o Brasil rico, mas sim que, se há riqueza para poucos, esta é gerada justamente através da exploração da maioria. Esta maioria, a qual teve acesso nenhum ou limitado à escolarização, é, hoje, o público da EJA. Entretanto, de acordo com Ciavatta (2011, p. 43), é necessário ver aqueles que buscam a EJA não de forma abstrata, mas sim histórica, sabendo serem pessoas da classe trabalhadora as quais, ao mesmo tempo, carregam consigo a marca da destituição de direitos e a das lutas pela vida. No ensino médio, etapa final da Educação Básica, as demandas são enormes: se está muito longe de universalizar o acesso, a permanência e a conclusão com êxito para a grande maioria dos sujeitos de direito. Ao longo

destas primeiras décadas do século XXI, a integração da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) à EJA vem se desenhando como uma possibilidade de imensa riqueza, principalmente na forma de cursos técnicos integrados ao ensino médio. No entanto, da mesma forma que ocorre com a educação profissional, há a concorrência desleal de uma massiva oferta de cursos de EJA aligeirados e de certificações sem escolarização.

É neste ponto de encontro – da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional – que se situa esta tese. A chave para este encontro é a categoria de trabalho, uma vez que é à classe trabalhadora a quem se dirigem estas modalidades de ensino. No contexto atual do capitalismo, é possível ver o conceito de trabalho como objeto de disputas nos projetos societários: enquanto uns o querem submisso e precarizado, outros o compreendem como ferramenta de emancipação humana. Desta maneira, emerge a categoria de cultura do trabalho, a qual, oriunda da experiência de trabalho, mostra-se diversa de acordo com a forma histórica com que tal experiência se apresenta. Identifica-se, aqui, a cultura do trabalho assalariado; a cultura do trabalho empreendedor; e a cultura do trabalho associado. Disputando corações e mentes, estas tensionam-se entre si e buscam capturar a subjetividade dos trabalhadores.

Permanentemente são postos em prática procedimentos empresariais e/ou políticos para bloquear a emergência das tensões geradas por essas contradições. Citemos alguns, como a superposição de sucessivas formações profissionais, em diferentes níveis, procurando adequar os seres sociais às necessidades específicas – e exigências – do capital, preparando-os para uma disponibilidade a mais flexível possível, frente à inflexibilidade crescente das exigências do capital: a *empregabilidade*. Outra política – empresarial e pública – reside na falsificação da democracia, através do estímulo (monetário ou por temor ao desemprego) à *participação e ao engajamento* do trabalhador, que deve *vestir a camisa* da empresa. Também o estímulo ao *empreendedorismo*, como apagamento jurídico fictício da relação real de subordinação do trabalho ao capital, que se apresenta como igualdade entre... capitalistas, sendo um deles mero “proprietário” de sua própria força de trabalho (Fontes, 2017, p. 50, grifos no original).

Parte-se do princípio de o trabalho assalariado ser, em si, aquele que expropria o trabalhador da organização dos ritmos e tempos de seu trabalho, bem como do produto deste. Embora seja o mais regido por legislação trabalhista, mesmo esta tem sido erodida aos poucos por contrarreformas, as quais retiram direitos construídos na luta da classe trabalhadora e as quais

afirmam ser melhor ter algum trabalho sem direitos do que não ter nenhum trabalho.

Os processos recentes de reestruturação produtiva, que envolvem inovações técnico-organizacionais, apesar de todas as falácias, só em poucas situações ampliam esses graus de liberdade e tornam o trabalho mais autônomo e criativo. Na maioria das vezes, tendem a diminuí-los, em razão da existência de esquemas de controle de tempo e de métodos muito mais rígidos, introduzidos mediante procedimentos informatizados, em substituição aos velhos esquemas de supervisão, mais facilmente burláveis (Manfredi, 2016, p. 31-32).

O trabalho empreendedor, por sua vez, apresenta-se como o novo, algo que vai libertar o trabalhador de seu chefe, lhe permitir decidir quantas e em quais horas ele quer trabalhar, mas o qual, em sua essência, apenas escamoteia uma forma moderna de exploração, ocultando o patrão e procurando desligar o trabalhador de sua classe.

De parte do Estado, dos empresários e das organizações não governamentais, o *empreendedorismo* vem sendo veiculado como a “galinha dos ovos de ouro” para amenizar o desemprego e, ao mesmo tempo, para corroborar com a reorganização de um mercado de trabalho que atenda às exigências da acumulação flexível como, por exemplo, a redução dos custos das empresas por meio da terceirização, autoemprego, criação de micro e pequenas empresas que possam compor cadeias produtivas aparentemente desconexas (Tiriba; Sichi, 2011, p. 247-248).

Já o trabalho associado está localizado nas experiências organizadas pelos próprios trabalhadores, os quais, coletivamente, dirigem o seu próprio processo de trabalho e dividem entre si os frutos deste. Ele manifesta-se, no contexto atual, de várias formas, sendo a privilegiada neste estudo a advinda das experiências de Economia Solidária.

Explicita-se, assim, o problema central a nortear a elaboração desta tese: como a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) se insere em um cenário marcado por tensões entre diferentes modelos de trabalho – assalariado, empreendedor e associado? Cabe aqui mais do que simplesmente um olhar sobre isto, mas sim realizar uma análise a fim de entender essas tensões à luz da luta por direitos, emancipação humana e resistência à precarização.

O *locus* de pesquisa foi um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), o único do estado que tem oferta de dois cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de

Educação de Jovens e Adultos: um deles dá destaque à Economia Solidária; outro, ao Empreendedorismo. Ressalte-se, a crítica e o questionamento da forma assalariada do trabalho já estão presentes no próprio documento-base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): “o atual momento de crise da ordem moderna impõe o desafio de pensar novas formas de relação com o trabalho, novas alternativas de sobrevivência que não passem, necessariamente pelo assalariamento” (Brasil, 2007b, p. 13). Criticar o assalariamento é, sim, correto, porém é fundamental, também, discutir o que será inserido em seu lugar. Diz o ditado popular que não existe vácuo na política. Assim, se há uma crise do trabalho assalariado, como afirma-se aqui, algo haverá de assumir seu lugar. É neste ponto que se centra a disputa. O que se sente na vivência cotidiana – e que pretende se verificar ao longo desta tese, através da mediação da teoria – é que a cultura do trabalho empreendedor vem ocupando maior espaço, com a cultura do trabalho associado agindo pelas margens que se abrem na contradição inerente ao sistema capitalista.

Figura I – Captura do *site* do IFRS – *Campus Restinga* com a notícia: “IF Mais Empreendedor: inscrições abertas para estudantes bolsistas e para micro e pequenos empreendedores”.

The screenshot displays the website of Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS). At the top left is the IFRS logo, consisting of a grid of green squares with a red square at the top left, and the text 'INSTITUTO FEDERAL Rio Grande do Sul'. To the right of the logo, the word 'EMPREENDEDORISMO' is written in all caps. Below this, the main headline reads 'IF Mais Empreendedor: inscrições abertas para estudantes bolsistas e para micro e pequenos empreendedores'. Underneath the headline, there are two dates: 'publicado em 23 de setembro de 2024' and 'última modificação em 23 de setembro de 2024'. The main content area features a large image of a man in a yellow shirt giving a thumbs up, with a graphic overlay that says 'IF MAIS EMPREENDEDOR' and 'Inscrições abertas para estudantes bolsistas e para micro e pequenos empreendedores'. To the right of the image, there is a text block describing the program: 'O IFRS Campus Restinga oferece assessoria gratuita a micro e pequenos empreendedores (MPes) por meio do projeto IFRS Contribui Mais Empreendedor. A ação, integrante do Programa IF Mais Empreendedor Nacional 2024, tem como foco prestar consultoria e suporte técnico a empreendedores com Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ). Além disso, o projeto seleciona estudantes bolsistas para atuar nas consultorias. As inscrições para as bolsas vão até 24 de setembro, enquanto os empreendedores podem se inscrever até o dia 25 de setembro.' Below this text, there is a section titled 'Seleção de bolsistas' which states: 'O Edital nº 40/2024 oferece cinco vagas para alunos do IFRS que queiram atuar como bolsistas no projeto. Os selecionados receberão bolsas de R\$ 400,00 mensais para estudantes de cursos técnicos e R\$ 700,00 para graduação e pós-graduação, com carga horária de 15 horas semanais. A vigência das bolsas será de cinco meses. Os estudantes contribuirão diretamente na assessoria, auxiliando os empreendedores na superação de desafios e desenvolvimento de estratégias para seus negócios.' On the left side of the page, there is a navigation menu with links for 'Cursos', 'Calendário Acadêmico', 'Espaço do Estudante', 'Espaço do Servidor', 'Editais', 'Documentos', 'Documentos (antigo)', 'Sistemas', 'Estude no IFRS', and 'XIII Mostra Científica'. At the bottom of the page, there are two dropdown menus labeled 'INSTITUCIONAL' and 'BIBLIOTECA'.

Fonte: IFRS, 2024b.

Figura II – Captura do *site* do IFRS – *Campus* Restinga com a notícia: “II Semana Acadêmica do Eixo de Gestão e Negócios ocorre de 04 a 06 de novembro de 2024”.

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

GERAL

II Semana Acadêmica do Eixo de Gestão e Negócios ocorre de 04 a 06 de novembro de 2024

publicado em 30 de outubro de 2024 última modificação em 04 de novembro de 2024

O Eixo de Gestão e Negócios do Campus Restinga promove a II Semana Acadêmica de 04 a 06 de novembro de 2024. Serão três dias de cases e palestras sobre Empreendedorismo, Liderança e Saúde Mental, com início às 19 horas. O evento ocorrerá no Auditório Mirelle Barcos.

Confira a programação:

04/11 – 19h – Empreendedorismo

Welcome Coffee

Cases:

Carolina Hermeling – Fundação Helda Gerdau, Coalização pelo Impacto

- Gabi Valente – Escola de Diaristas
- Patrícia Possuelo – Boteco Verde Alimentação Vegetariana
- Ana Paula Oliveira – quiropraxista, Transformando Vidas na Periferia

Fonte: IFRS, 2024a.

Como é possível verificar, o Empreendedorismo já está presente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), seja por estímulo exógeno (visto na figura I), quanto endógeno (visto na figura II). Frente a este avanço ideológico junto às instituições de educação profissional, é necessário reafirmar:

A cultura do trabalho que se contrapõe a uma educação plena é a da formação profissional reduzida aos treinamentos, à pedagogia das competências, à ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo, à educação corporativa de interesse das empresas, aos rudimentos técnicos ou às especializações tecnológicas, escoimados da compreensão das relações de trabalho e dos direitos laborais (Ciavatta, 2017, p. 179).

É fundamental, assim, a disputa por outra cultura do trabalho, a qual objetive uma formação humana integral e traga consigo relações que tenham como centralidade os interesses dos trabalhadores. Neste ínterim, a Economia Solidária emerge como possibilidade de confrontação, uma perspectiva de travessia possível na sociedade atual rumo à construção da sociedade dos

trabalhadores livremente associados. Como exemplo potencial a ser seguido, tem-se a iniciativa da Rede IF EcoSol, a qual se define da seguinte maneira:

Somos servidores públicos federais unidos em torno do ensino, da pesquisa e da extensão em Economia Solidária. Os servidores que compõe a Rede não necessariamente estão envolvidos em atividades relacionadas a Economia Solidária no momento, no entanto, entendem a necessidade desse debate na rede federal e por isso fazem parte da nossa Rede.

O objetivo da nossa Rede é fortalecer o ensino, a pesquisa e extensão a partir da troca de experiências e construção de políticas públicas direcionadas à Economia Solidária e suas interseções, almejando a disseminação ampliada dos seus princípios e valores nos IFs e CEFETs. (Rede IF EcoSol, 2024).

Através da articulação da Rede IF EcoSol, em um cenário de contradições e disputas internas a um poder executivo federal que recria a Secretaria Nacional de Economia Popular e Solidária (Senaes), começaram a se disseminar movimentos estratégicos, com programas governamentais executados pelos IFs voltados à disseminação da Economia Solidária.

Figura III – Captura do site do IFRS – Campus Restinga com a notícia: “Programa Ipê: abertas inscrições para os cursos de Agente de Desenvolvimento Cooperativista Solidário e Gestão de Empreendimentos Econômicos Solidários”

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

EXTENSÃO

Programa Ipê: abertas inscrições para os cursos de Agente de Desenvolvimento Cooperativista Solidário e Gestão de Empreendimentos Econômicos Solidários

publicado em 15 de agosto de 2024

Última modificação em 15 de agosto de 2024

O Campus Restinga está com inscrições abertas para os cursos Agente de Desenvolvimento Cooperativista Solidário e Gestão de Empreendimentos Econômicos Solidários no âmbito do Ipê – Programa de Qualificação Social e Profissional em Economia Popular e Solidária nos Institutos Federais das Regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Agente de Desenvolvimento Cooperativista Solidário

- Requisitos: Ensino Fundamental II (6º a 9º) incompleto e idade mínima de 16 anos
- Carga Horária: 200 horas
- Vagas: 30
- Aulas: segunda a sexta-feira, no turno da tarde

Gestão de Empreendimentos Econômicos Solidários

- Requisitos: Ensino Fundamental II (6º a 9º) completo e idade mínima de 16 anos
- Carga Horária: 200 horas
- Vagas: 30
- Aulas: segunda a sexta-feira, no turno da noite

Fonte: IFRS, 2024c.

Afirmam Pelissari e Nascimento (2020, p. 444): “[...] o modelo educativo dos IFs guarda semelhanças significativas com o projeto de sociedade, em geral, e com as demandas por qualificação sociotécnica, em específico, construídos pelo movimento de economia solidária”. Ao longo desta pesquisa, entretanto, não se supõe que sejam encontrados tipos puros de Empreendedorismo ou de Economia Solidária¹: existem nuances, interpenetrações e contradições. Tampouco há aqui uma postura de neutralidade política: o método pressupõe a análise em profundidade, porém também pressupõe o compromisso com a classe trabalhadora. É fundamental, desta maneira, identificar as correlações de forças existentes no *campus* do instituto federal estudado, bem como os agentes a influir interna e externamente sobre os cursos, seus currículos e suas práticas.

O campo de pesquisas sobre a EJA-EPT, embora rico e denso, necessita ainda ampliar temas de discussão e aprofundar aspectos epistemológicos da área. O fato de atualmente haver uma crescente diminuição das matrículas de EJA-EPT não pode significar uma decorrente diminuição nos estudos sobre o tema: pelo contrário, é necessário um empenho ainda maior, para se compreender os fatores históricos e sociais causadores desta situação. Como contribuição aqui, propõe-se preencher uma lacuna identificada, a do debate acerca da cultura do trabalho que permeia os cursos da modalidade frente às mudanças no sistema capitalista.

Propõe-se, na sequência, relacionar a pesquisa com a própria trajetória do pesquisador, a partir da perspectiva gramsciana na qual há uma “relação orgânica entre sujeito e objeto do conhecimento” (Flach; Silva, 2019, p. 169) e na qual “quem confere sentido à matéria é o homem, uma vez que para ele [Gramsci], buscar a realidade fora dos homens é uma empreitada metafísica, que se distancia a passos largos do materialismo histórico” (Flach; Silva, 2019, p. 169). O relato sobre as aproximações que levaram o autor a conhecer as temáticas aqui pesquisadas teve como objetivo articulá-las de forma coerente e

¹ Nesta tese, o centro da pesquisa foi a Economia Solidária e o Empreendedorismo. O assalariamento foi analisado na perspectiva de sua crise.

identificar, a partir da trajetória do pesquisador, conexões e reflexões mais amplas.

Meu² primeiro contato com a temática da EJA foi próximo ao final da graduação, somente quando vim a cursar a disciplina “Educação de Jovens e Adultos”, obrigatória para o curso de Pedagogia e apenas optativa para as demais licenciaturas – algo por si só problemático, uma vez que, após formados, todos os licenciados estarão habilitados a atuar junto a turmas de EJA. Para Ventura e Bomfim (2015), mesmo quando há a disciplina, o foco principal dos cursos de formação de professores, aquilo que vai atravessá-los longitudinalmente, é o ensino para crianças e adolescentes: para a licenciatura em Pedagogia, a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental; para as demais licenciaturas, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. De acordo com as autoras, “uma proposta curricular de formação docente é expressão de relações de hegemonia num dado momento histórico, o que nos ajuda a compreender as lacunas em relação à EJA nas licenciaturas” (Ventura e Bomfim, 2015, p. 223). Assim, se a EJA possui uma posição secundarizada dentro da estrutura educacional brasileira, o mesmo ocorrerá na formação de professores. Mesmo assim, por entender existir na realidade a marca das contradições, foi nessa disciplina que me encontrei dentro do curso de Pedagogia, de maneira tal que, no semestre seguinte, candidatei-me e fui selecionado para nela atuar como monitor, experiência na qual aprofundi o interesse pelo tema.

Pouco após a formatura, tendo sido aprovado em um concurso público para atuar como pedagogo no IFRS, uma recém-criada instituição pública, busquei aprofundar estudos no tema da educação profissional, como aluno especial em uma disciplina de um programa de pós-graduação. Logo após, fui nomeado e iniciei minhas atividades no *Campus Restinga*, onde trabalhei por 3 anos, dentre outras funções, como servidor de referência do setor de ensino junto às turmas do curso técnico em Recursos Humanos integrado ao ensino médio na modalidade EJA. Acerca do processo de implantação deste, desenvolvi minha dissertação de mestrado (Oliveira, 2013). Em 2014, surgiu um

² Exclusivamente neste momento da tese, para trazer a trajetória do autor, será utilizada a primeira pessoa do singular.

novo desafio ao atuar como diretor de ensino no IFRS – *Campus Alvorada*³. Pude observar, nessa experiência, as resistências e os desafios os quais sofre a EJA-EPT, e perceber, com o passar o tempo, o esmaecimento e enfraquecimento da modalidade. Ao sair da direção de ensino, em meados de 2019, busquei a reaproximação com o grupo de pesquisa do qual fiz parte no mestrado⁴ e que vem desenvolvendo, desde aquela época, pesquisa sobre a experiência do trabalho na Economia Solidária e seu potencial educativo.

A partir da vivência no Instituto Federal, vim a desenvolver certo incômodo com a ausência de discussão acerca de temas relacionados à questão do trabalho. Com efeito, nos quase quinze anos de atuação, foi possível perceber, de forma geral, a aceitação de uma concepção de “trabalho” enquanto “emprego”; da educação profissional como espaço de formação para a empregabilidade⁵; e, cada vez mais, da inserção da ideologia do Empreendedorismo nos espaços institucionais. Há espaços de críticas e de resistências, é certo, mas são esparsos e isolados, carecem de uma discussão com o aprofundamento necessário aos temas em uma instituição justamente de educação profissional, o que resulta na manutenção de um senso comum sobre os conceitos. Ao ingressar no doutorado, em 2020, pensava desenvolver uma pesquisa sobre a EJA-EPT como ferramenta contra-hegemônica. Todavia, em articulação com a pesquisa acerca do Empreendedorismo na educação desenvolvido em meu novo grupo de pesquisa, aceitei o desafio de observar e analisar como operavam o capital e o trabalho nas disputas da EJA-EPT. Com isso, incorporei o conceito de cultura do trabalho, a fim de desvelar o que ocorre na modalidade a partir da Economia Solidária e do Empreendedorismo.

Após apresentar a trajetória vivencial do autor e sua relação com o objeto de pesquisa, é necessário afirmar a clareza de que a pura vivência não dá conta de elaborar o conhecimento – pois, como afirma Marx (2017, p. 880), “toda a

³ Uma breve síntese da história do IFRS – *Campus Alvorada* (que se confunde com a trajetória de trabalho do próprio autor) pode ser encontrada em Oliveira; Martins; Marçal, 2024.

⁴ O grupo Trabalho, Educação e Conhecimento, liderado pela professora Maria Clara Bueno Fischer, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁵ “O conceito de ‘empregabilidade’ surgiu como instrumento de relativização da crise do emprego, face à incapacidade do setor produtivo de incorporar ou manter, no seu interior, o mesmo número de trabalhadores. Surgiu como justificativa para o desemprego em massa, atribuindo à má qualificação dos trabalhadores a culpa por estes não atenderem às novas exigências do mercado de trabalho” (Oliveira, 2008, p. 198).

ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”. Desta maneira, afirma-se a necessidade de um método de análise para basear os estudos e buscar conhecer a realidade.

Conhecer o mundo, então, é muito mais do que sistematizar experiências cotidianas. A organização, a sistematização de experiências e sua discussão são extremamente importantes e úteis porque mostram, ademais, que qualquer processo de conhecimento eficaz tem que ser social e coletivo. Mas se não houver aí uma inserção e um insumo do ponto de vista teórico, nós podemos acabar concluindo que o sol gira em torno da terra... É preciso tomar muito cuidado com a ideia de que, a partir da prática, se constrói conhecimento. Não: a prática põe os problemas que o conhecimento teórico-científico pode esclarecer (Paulo Netto, 2011a, p. 336).

Desta maneira, é possível partir daquilo que o pesquisador experencia para dar início ao processo de construção de conhecimento, o qual deverá ter seguimento mediado pela teoria.

O método científico tem fundamentalmente a particularidade de proporcionar um alargamento do conhecimento humano enquanto função social. Dessa forma, buscaria apreender certos fenômenos que ainda são desconhecidos buscando incorporá-los ao que já conhecemos. E, dessa forma, a incorporação de novas determinações do real até então desconhecidas provocaria uma nova relação entre o conhecido e o desconhecido, de modo que o que nós conhecemos e o que desconhecemos seriam dois polos distintos de um mesmo processo social, provocando a busca por descobrirmos os nexos causais que operam na realidade (Miyamoto, 2017, p. 54).

Todo método, por sua vez, está necessariamente escorado em uma perspectiva de leitura da realidade. Neste estudo, adota-se a premissa de que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes” (Marx; Engels, 2010). A sociedade capitalista, especificamente, é demarcada em duas classes fundamentais, de acordo com sua posição na produção da vida material: a classe detentora dos meios de produção e a classe-que-vive-do-trabalho em sua forma atual, fragmentada, heterogeneizada e complexificada (Antunes, 2015). No entanto, como alerta Thompson (1987, p. 10-11), não é correto ver a classe como uma “coisa”, mas sim como uma relação.

Se detemos a história num determinado ponto, não há classes, mas simplesmente uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências. Mas se examinarmos esses homens durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas ideias e instituições. A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua história e, ao final, esta é sua única definição. (Thompson, 1987, p. 11-12).

Na perspectiva marxiana e engelsiana, no econômico se situam as principais disputas da sociedade, como uma base metafórica sobre a qual se erige a superestrutura social, jurídica e cultural.

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (Marx; Engels, 2007, p. 94).

No entanto, ao contrário do que apregoa certo materialismo vulgar, não é apenas o que ocorre na base que determina unidirecionalmente a superestrutura, sendo as ações realizadas nesta última inúteis ou supérfluas. Há, sim, um movimento contínuo de tese-antítese-síntese, de forma que não se pode falar em segmentos estanques, mas sim em um movimento contínuo e dialético. Vejamos a questão da produção de ideias:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 2007, p. 47, grifos no original).

Como pode ser observado, é a partir da produção da existência que se constituem as ideias, porém tais ideias vão afetar, dialeticamente, a produção da

existência e assim sucessivamente. Demarcar a visão do pesquisador frente ao mundo é, assim, fundamental.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Esse constitui-se em uma espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2010, p. 84).

Ao longo do percurso da pesquisa, deve-se dizer, foi necessário um movimento contínuo de ida ao objeto de pesquisa e retorno à teoria, uma vez que a separação entre objeto e métodos de pesquisa é resquício de um traço positivista de construção do conhecimento (Frigotto, 2010, p. 85). Assim, o pesquisador, o objeto e os métodos de pesquisa devem estar em constante diálogo. O método do qual nos valem, o materialismo histórico-dialético,

[...] funda-se na concepção de que o pensamento, as ideias são “o reflexo”, no plano da organização nervosa superior, das realidades e leis dos processos que se passam no mundo exterior, os quais não dependem do pensamento, têm suas leis específicas, as únicas reais, de modo que só compete à reflexão racional apoderar-se das determinações existentes entre as próprias coisas e dar-lhes expressão abstrata, universalizada [...] (Frigotto, 2010, p. 81-82).

Para Marx (2020b, p. 71-72), o método da Economia Política implica, ao analisar um determinado objeto ou fato social, uma elaboração como uma representação caótica do todo; após, a busca para chegar a abstrações mais e mais tênues, até atingir as determinações mais simples. Isso feito, é necessário fazer o que Marx chama de “viagem de modo inverso”, até retornar ao objeto ou fato social, desta vez como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. Este método, assim, propõe uma leitura da realidade na qual o real torna-se concreto, a partir da análise do pesquisador.

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Paulo Netto, 2011b, p. 22).

Nestes marcos, o polo regente da análise encontra-se “no objeto, na dinâmica da sociedade e não no sujeito e em como ele a percebe” (Flach; Silva, 2019, p. 166-167). Isso não significa, em hipótese alguma, uma diminuição do papel do sujeito que pesquisa. Na compreensão marxiana

[...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é *fundamental* no processo de pesquisa. (Paulo Netto, 2011b, p. 25, grifos no original).

É através do trabalho de quem pesquisa e da análise crítica produzida que vai se compreender o objeto estudado como síntese de múltiplas determinações e chegar, enfim, à sua concretude. Importante, aqui, destacar o alerta: “como método, a dialética não produz a realidade. O objeto é [...] objetivo e efetivo, está fora da consciência dos homens. O que a dialética me permite é apreender o que se passa nele” (Paulo Netto, 2011a, p. 337).

[...] a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa – e a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de “neutralidade”, geralmente identificada com “objetividade” [...].

Entretanto, essa característica não exclui a *objetividade* do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua *verdade*, instância que é a *prática social e histórica* (Paulo Netto, 2011b, p. 23, grifos no original).

Para a análise dos dados reunidos nesta pesquisa, buscou-se valer constantemente da dialética singular-particular-universal como chave de leitura dos fenômenos observados, entendendo que:

(a) a expressão singular do fenômeno é irrepitível e revela sua imediatividade e definibilidades específicas; (b) em sua expressão universal, se revelam as conexões internas e as leis gerais do movimento e evolução do fenômeno; (c) a universalidade se materializa na expressão singular do fenômeno pela mediação da particularidade, razão pela qual afirmamos que o particular condiciona o modo de ser do singular (Pasqualini; Martins, 2015, p. 366).

Para bem compreender todo este movimento analítico, também é central a categoria de totalidade, a qual não é a mera soma das partes em um todo, mas sim a compreensão de que o singular está diretamente ligado ao universal pela mediação da particularidade, assim como o universal também se conecta ao singular também mediado pelo particular.

A visão de conjunto - ressalve-se - é sempre provisória e nunca pode pretender *esgotar* a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de *totalidade* (Konder, 2008, p. 30, grifo no original).

Afirma-se, assim, a dialética não apenas como um método de análise, mas sim como a própria lei que rege a sociedade. Ao pesquisador interessado em efetivamente desvelar o fato social, cabe reproduzir esta lógica no processo analítico. Porém, no materialismo histórico-dialético, a compreensão da realidade não se encerra em si mesma, mas sim é buscada pelo pesquisador com o intuito de transformar esta mesma realidade: “se a técnica diz respeito à aplicação do conhecimento na produção econômica (e da vida humana), a tarefa da ciência consiste em fornecer os elementos teóricos e críticos para superar as contradições históricas e sociais” (Bordin, 2017, p. 158). Tendo em consideração que o objeto em estudo são os cursos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em consonância novamente com o método materialista histórico-dialético, é preciso compreendê-los sob três aspectos: “a construção social; a questão da desvelação do fenômeno social e a práxis revolucionária como possibilidade de superação e transformação da/na EJA” (Rêses, Castro; Barbosa, 2018, p. 80). Tal intuito advém da compreensão da historicidade dos fenômenos sociais, compreendidos como socialmente construídos – não como naturais, como se apregoa em certos campos – e, assim, passíveis de serem alterados pela agência humana.

Ao alertar que não há realidade imutável, Marx assinala para o potencial transformador (e revolucionário) dos seres humanos, indicando que, a partir do conhecimento da realidade (e de suas múltiplas determinações) é possível transformá-la. Nesse sentido, a ideia é expressão da realidade e, ao mesmo tempo, resultado do processo do conhecimento dela (Flach; Silva, 2019, p. 166).

Desta maneira:

Para a análise radical do fenômeno, sempre vinculada com a transformação social, o Materialismo Histórico e Dialético pensa-o para além da sua forma aparente, supostamente isolado na esfera da cotidianidade. Dessa forma, apreende-o essencialmente como totalidade, como construção histórico-cultural, como fruto das ações humanas, que existem como matéria transformada historicamente, ou seja, como realidade (concreta, pensada dialeticamente) (Rêses; Castro; Barbosa, 2018, p. 81-82).

Conhecer e mudar a realidade podem ser compreendidos como um par dialético no qual nenhum fator tem sobressalência sobre o outro. Ler o mundo, por mais precisa que seja a leitura, sem agir para modificar as estruturas sociais injustas é puro diletantismo; agir, sem a compreensão do que é radicalmente a causa das injustiças, é ativismo pueril. Como afirmou Marx (2020c, p. 69, grifo no original): “os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”. Este tem sido, portanto, o objetivo – e o desafio cotidiano – enquanto pesquisador.

A educação profissional no Brasil, embora numericamente hegemônica pela iniciativa privada e pelo complexo conhecido como Sistema S⁶, vem passando por uma recente expansão quantitativa e qualitativa da oferta em instituições públicas, estando evidente, hoje, se tratar de campo em disputa – uma da qual a classe trabalhadora não pode abrir mão. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados com a sanção da lei 11.892/2008, a partir da estrutura de antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas a universidades federais⁷. Os IFs, de acordo com Frigotto (2018, p. 7), “desde sua criação em 2009, expressam a mais ampla e significativa política no campo da educação pública”. Tal afirmação, que lhes imbuí uma alta

⁶ Conjunto de instituições patronais voltadas especificamente à formação e qualificação de trabalhadores, composto por: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Aprendizagem do Transporte (Senat). A estes vão se somar, também, o Serviço Social do Comércio (Sesc); o Serviço Social da Indústria (Sesi); o Serviço Social de Transporte (Sest); e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

⁷ Embora amplamente majoritária, não foi unânime a adesão ao novo modelo. Os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, que tinham interesse em tornar-se universidades tecnológicas federais (Figueiredo, 2019, p. 119); bem como a maioria das Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais, onde houve resistência das reitorias (Figueiredo, 2019, p. 123-125), são exemplos.

dose de responsabilidade, advém em grande parte dos significativos investimentos públicos feitos na ampliação das estruturas e admissão de servidores públicos, mas também da proposta político-institucional à qual eles se arvoram, como pode ser visto no documento “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica – Concepção e Diretrizes”.

O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (Brasil, 2010, p. 21).

Outra intencionalidade autoproclamada encontra-se no aspecto político-pedagógico: os Institutos Federais, por força de sua lei de criação, assumem o compromisso de garantir, no mínimo, 50% de suas vagas para cursos técnicos, prioritariamente na forma integrada ao ensino médio. Esta deve – ou deveria – ser sua principal oferta formativa. No Documento Base do Ensino Médio Integrado, lê-se:

Nessa perspectiva, é necessário conferir-lhe [ao Ensino Médio] uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes. Uma formação voltada para a **superação da dualidade estrutural** entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) versus formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta). Esse ensino médio deve ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (Brasil, 2007a, p. 25, grifo nosso).

Em um panorama histórico, é importante relembrar que a oferta do Ensino Médio Integrado no âmbito das instituições federais de ensino chegou a ser interdita sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), com a edição do decreto 2.208/1997, sendo novamente autorizada pelo decreto 5.154/2004, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT).

Dentre os IFs, criados pela lei 11.892/2008, está o Instituto Federal do Rio Grande do Sul, o qual foi estruturado originalmente a partir de três autarquias federais previamente existentes: o Centro Federal de Educação Tecnológica

(Cefet) de Bento Gonçalves (criado em 1959); a Escola Agrotécnica Federal de Sertão (criada em 1957); e a Escola Técnica Federal de Canoas (criada em 2007). Duas escolas técnicas vinculadas a Universidades Federais logo se juntaram ao IFRS: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com criação em 1909, e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande, de 1964. Em seguida, houve a federalização de unidades de ensino técnico nos municípios gaúchos de Farroupilha, Feliz e Ibirubá, bem como foram criados os *campi* de Caxias do Sul, Erechim, Osório e Restinga. Na chamada terceira fase da expansão, foram implantados os *campi* Alvorada, Rolante, Vacaria e Viamão. Em 2012, os núcleos avançados de Ibirubá e Farroupilha se tornaram *campi*, e, em 2014, foi criado o *campus* avançado Veranópolis⁸. A reitoria, desde a sua criação, está situada na cidade de Bento Gonçalves.

O IFRS – *Campus* Restinga, localizado no bairro de mesmo nome no extremo sul do município de Porto Alegre, é resultado direto da combinação de lutas históricas da comunidade organizada junto a um determinado momento histórico-político, situado entre 2003 e 2016, no qual a educação profissional tornou-se uma das pautas prioritárias do governo federal⁹. Sob o argumento da necessidade de formação de mão-de-obra para um momento de crescimento econômico, ocorreu a conversão de instituições de educação profissional previamente existentes em IFs, assim como a criação de centenas de unidades pelo Brasil. Com uma orientação político-pedagógica fortemente influenciada pela atuação de intelectuais ligados ao GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação¹⁰ (Ramos, 2023), estas novas instituições vêm promovendo a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, inclusive na modalidade EJA. Ao tratar dos Institutos Federais, Frigotto (2018, p. 14), escreve:

⁸ Informações coletadas em: <https://memoria.ifrs.edu.br/historia-do-ifrs/o-ifrs/>, acesso em: 22 nov. 2024.

⁹ Sobre o histórico do IFRS – *Campus* Restinga, ver Oliveira, 2013, p. 58-70.

¹⁰ “Os Grupos de Trabalho (GTs) e Grupos de Estudo (GEs) são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação associados à ANPEd em áreas de conhecimento especializadas. Em 2024, há 23 GTs temáticos e 3 GEs, que além de aprofundar o debate sobre interfaces da educação, definem as atividades acadêmicas das Reuniões Nacionais e Regionais da associação”. Disponível em: <https://anped.org.br/gt/>, acesso em 30 nov. 2024.

A interiorização é, sem dúvida, um marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil. A oportunidade de milhares de jovens terem acesso aos IFs, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, num país que sempre se negou à maioria, aos filhos dos trabalhadores, o direito à educação básica de nível médio, é em si um ganho extraordinário.

Este processo de interiorização ocorreu não apenas com a implantação de unidades longe das capitais, mas também em bairros de capitais e regiões metropolitanas considerados de periferia. Para um bairro como a Restinga, originado por políticas de remoção de comunidades empobrecidas para zonas distantes do centro da cidade¹¹ e, notadamente, de classe trabalhadora, a conquista de um *campus* do IFRS representou uma grande possibilidade de formação qualificada, com acesso a aulas ministradas por professores com tempo para preparação, bem como para desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender de que forma, nos cursos de EJA-EPT de nível médio dos IFs do Rio Grande do Sul, se institui, se apresenta, se conforma, se legitima e se reproduz a cultura do trabalho com foco nos prismas da Economia Solidária e do Empreendedorismo. A partir deste, delineiam-se quatro objetivos específicos: aprofundar o estudo sobre a forma e a intensidade das pautas da Economia Solidária e do Empreendedorismo nas instituições de educação profissional, identificando os sujeitos e as organizações (internos e externos) que nelas atuam; identificar os projetos societários a favor e contra o capital que se localizam dentro dos IFs e como essas perspectivas se confrontam; compreender como se dá a correlação de forças dentro dos IFs para a constituição de um projeto vinculado à cultura do trabalho associado e/ou à cultura do trabalho empreendedor; compreender como a cultura do trabalho associado e a cultura do trabalho empreendedor podem se refazer e se legitimar em espaços de educação escolar de jovens e adultos trabalhadores.

A organização se faz estruturada em três capítulos. No capítulo 1, são abordados os objetos e conceitos referentes à pesquisa, como a questão do trabalho, em sua definição ontológica e em suas formas historicamente construídas, em especial a do trabalho assalariado, ao redor do qual se erigiu toda uma estrutura social que ora está em crise; da educação da classe

¹¹ Sobre a constituição histórica do bairro Restinga, ver Gamalho, 2010.

trabalhadora, organizada em Educação de Jovens e Adultos, educação profissional e na integração entre estas (EJA-EPT); e da categoria de cultura do trabalho, que se faz a partir das relações de produção, como as realizadas nas práticas de Economia Solidária e empreendedoras, as quais são ambas também discutidas. No segundo capítulo, procede-se a um levantamento de dados, iniciando-se com o mapeamento da produção acadêmica acerca de EJA-EPT e de suas interlocuções com a Economia Solidária e o Empreendedorismo; em seguida, analisam-se informações coletadas junto a coordenadores de cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA. No terceiro capítulo, inicia-se com uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos em Agroecologia e em Comércio integrados ao ensino médio na modalidade EJA e, posteriormente, são discutidas as falas coletadas em entrevistas junto a sujeitos do IFRS – *Campus* Restinga acerca do tema. Na conclusão deste relatório de pesquisa, articulam-se os resultados obtidos com uma perspectiva de uma mudança societária que interesse à classe trabalhadora.

1 CRISE E CULTURAS DO TRABALHO E EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

1.1 Crise do trabalho assalariado

A fim de compreender como se chega ao momento atual, no qual se afirma estar em crise a forma assalariada do trabalho, será necessário fazer uma digressão, visando saber do que se trata a expressão trabalho: primeiro em sua forma ontológica, posteriormente em suas formas históricas. Ontologicamente, o trabalho precisa ser compreendido como primeira mediação humana, aquela através da qual cada um intervém de forma consciente e planejada sobre a natureza, e, ao transformá-la, dialeticamente, transforma a si mesmo. Este é o trabalho entendido como definidor do ser humano enquanto tal.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais (Marx, 2013, p. 255-256).

Esta concepção, fundamental na obra marxiana, será tomada aqui como referência para afirmar que o trabalho também se configurará em diversas expressões históricas, de acordo com o modo de produção vigente. Inicialmente

cooperativo, o trabalho veio a se tornar explorado em suas formas escrava, servil e, quando do advento do capitalismo, assalariado.

Sabemos que, com o domínio da lógica do capital e seu sistema de metabolismo societal, a produção de *valores de uso* socialmente necessários subordinou-se ao seu *valor de troca*. Para tanto, as funções produtivas e reprodutivas vitais, bem como o *controle* e o *comando* do seu processo, foram radicalmente separados entre aqueles que *produzem* e aqueles que *controlam*. Como disse Marx, o capital operou a separação entre trabalhadores e meio de produção, aprofundando a separação entre a produção voltada para o atendimento das necessidades humano-sociais e aquela voltada para as necessidades de autorreprodução do capital (Antunes, 2018, p. 114, grifos no original).

É nesta configuração que o trabalho assalariado foi se tornando dominante à medida em que o modo de produção capitalista se tornou hegemônico ao redor do globo. Isso não quer dizer, no entanto, que ele seja a única existente: vão coexistir formas bastante díspares entre os países do centro e da periferia do capitalismo global, bem como dentro de cada um desses países. Isto deriva de um processo histórico, ao longo do qual tomou lugar a divisão social do trabalho e suas subsequentes configurações.

O desenvolvimento do artesanato, a ampliação da produção agrícola, o crescimento das cidades implicam a necessidade de alargamento e desenvolvimento do comércio e, conseqüentemente, uma nova divisão social do trabalho, assim designada porque é associada ao aparecimento de classes sociais diferenciadas: agricultores, artesãos, comerciantes, guerreiros, senhores feudais (grandes proprietários de terra), sacerdotes[...].

Surgem, então, as corporações de ofício (base das futuras categorias socioprofissionais) e a separação entre o trabalho manual e o intelectual, as quais tenderão a se ampliar com o desenvolvimento da manufatura e da grande indústria [...] (Manfredi, 2016, p. 22-23).

No trabalho em sua forma assalariada, o indivíduo abandona a condição de escravo ou servo e torna-se um trabalhador supostamente livre. Ao ser desvinculado da terra e despojado dos meios de existência, resta ao trabalhador apenas sua força de trabalho, a qual deve ser aplicada sobre meios de produção alheios (Saviani, 1994, p. 155). Como escreve Marx (2013, p. 244), o trabalhador é:

[...] livre em dois sentidos: de ser uma pessoa livre, que dispõe de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de, por outro lado, ser alguém que não tem outra mercadoria para vender, livre e solto, carecendo absolutamente de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho.

Em outras palavras, despossuído dos meios de produção, ao trabalhador não resta outra escolha senão vender sua força de trabalho. A liberdade do trabalhador assalariado, assim, é absolutamente aparente, uma vez que, quando analisada a fundo, revela-se: “se há uma liberdade, portanto, no melhor dos casos, consiste em escolher a quem e como vender sua força de trabalho. Não se decide o objeto do trabalho, nem o processo, nem o que será produzido nem o seu destinatário” (Ferraz, 2019, p. 54-55). Este processo levará a consequências profundas para a vida dos sujeitos da classe trabalhadora, na qual o trabalho passa a ser condição de desumanização.

As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um “estranhamento” entre o trabalhador e o trabalho, uma vez que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho, o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões (Konder, 2008, p. 30).

Sobretudo a partir do surgimento da grande indústria e da inserção da maquinaria, a subsunção do trabalho ao capital, antes puramente formal, torna-se real: se antes o processo de trabalho continuava sob domínio do trabalhador e apenas seu produto final era posse do capitalista (Paro, 2005, p. 46), o próprio processo de trabalho passa a ser de domínio, posse, conhecimento e direção do capital (Paro, 2005, p. 53). O trabalhador deixa de ser protagonista e torna-se coadjuvante, recebendo, ao final de algum período de trabalho determinado, um salário.

O trabalho, enquanto expressão histórica das formas de produção, sofre mutações com o desenvolvimento das forças produtivas e altera a situação da luta de classes ao longo do tempo: “para alguns, as mudanças indicariam o ‘fim da centralidade do trabalho’, no seu uso como categoria de análise ou na experiência de vida da maioria da população” (Mattos, 2019, p. 96). Para o autor, esta conclusão advém do fato de tomar-se “como regra na definição de classe aquilo que foi a exceção: as ‘relações de emprego padrão’ vigentes para uma minoria de países e de trabalhadores (homens) no período dos assim chamados trinta “anos gloriosos” do pós-guerra” (Mattos, 2019, p. 91). Conclui-se que se encontra em crise não o trabalho em si, porém o trabalho em sua forma assalariada e a assim chamada sociedade salarial. Este conceito foi elaborado

pelo sociólogo Robert Castel: ao longo do século XX, viu-se erigir toda uma lógica social ao redor do salário, uma sociedade salarial, a qual “é sobretudo uma sociedade na qual a maioria dos sujeitos sociais têm sua inserção social relacionada ao lugar que ocupam no salariado, ou seja, não somente sua renda mas, também, seu *status*, sua proteção, sua identidade” (Castel, 2000, p. 243).

Para manter suas taxas de lucro, viu-se um ataque do capital aos direitos e conquistas dos trabalhadores, levando, assim, a “um tempo de insegurança ou ameaça do desemprego estrutural ascendente e de precarização do emprego” (Frigotto, 2001, p. 76), em que as “reformas do Estado, sob a tríade desregulamentação/flexibilização, autonomia/descentralização e a privatização, são, em verdade, políticas oficiais de desmonte da sociedade-salarial e da limitada estratégia de uma sociedade integradora” (Frigotto, 2001, p. 77). Embora este fenômeno tenha tomado lugar principalmente nos países de economia central do capitalismo, em países como o Brasil esta realidade também foi conhecida, embora marginalmente (Frigotto, 2001, p. 76), tratando-se de experiência histórica a qual não pode ser descartada na análise, uma vez que, aqui também, houve reflexos da crise do capital ocorrida no final do século XX.

Mas a combinação entre neoliberalismo, financeirização da economia e reestruturação produtiva acarretou também profundas metamorfoses na classe trabalhadora e em sua morfologia. A flexibilização produtiva, as desregulamentações, as novas formas de gestão do capital, o aumento das terceirizações e da informalidade acabaram por desenhar uma nova fase do capitalismo no Brasil. A introdução das modalidades típicas da era da acumulação flexível, combinada com elementos do taylorismo e do fordismo ainda presentes em diversos ramos produtivos, indica que o fordismo brasileiro já se mesclava com novos processos produtivos, principalmente com aqueles oriundos da experiência toyotista ou do chamado modelo japonês. A articulação resultante dessas mutações nos padrões produtivos e tecnológicos, incentivadas pela intensificação dos níveis de exploração da força de trabalho, constituiu-se no *leitmotiv* do capitalismo da era neoliberal no Brasil. As novas modalidades de exploração intensificada do trabalho, as distintas formas de flexibilização e informalização da força de trabalho (contratos empregatícios que ficavam à margem da legislação social trabalhista), combinadas com um relativo avanço tecnológico, tornaram-se um traço distintivo do capitalismo brasileiro recente (Antunes, 2018, p. 120-121, grifo no original).

Esta crise do trabalho assalariado e da sociedade salarial vai assumir, segundo Frigotto (2001, p. 72), “uma dupla dimensão – de perigo, risco, violência, mas também de possibilidade alternativa”. Quando se fala do perigo,

tem-se que “uma primeira constatação é o que se pode chamar de *desestabilização dos estáveis*. Ou seja, trabalhadores que ocupavam uma posição sólida na divisão do trabalho clássica e que se encontram ejetados dos circuitos produtivos” (Castel, 2000, p. 253, grifo no original). A segunda característica seria a instalação na precariedade, na qual os trabalhadores se alternariam em períodos de desemprego, emprego precário, auxílio social, enfim, diversas formas de sobrevivência não-estáveis (Castel, 2000, p. 253-254). A terceira seria a emergência dos sobrantes, pessoas não integradas e não integráveis ao mundo da produção, invalidados pelas mudanças na conjuntura social (Castel, 2000, p. 254-255). Desta maneira, chega-se ao que Antunes (2018, p. 153) vai chamar de “precarização do trabalho como regra”:

Assim, quando se examina a dimensão “mercado de trabalho”, isto é, as formas de mercantilização da força de trabalho, encontra-se uma condição de heterogeneidade e segmentação, marcada por uma vulnerabilidade estrutural que se reconfigura, com formas de inserção (contratos) precárias, sem proteção social, com salários mais baixos, presentes na terceirização de forma exemplar e cujo crescimento exponencial pode ser observado em diferentes segmentos da classe trabalhadora (Antunes, 2018, p. 157)

Quando se fala em possibilidade alternativa, esta só pode vir de movimentos orgânicos produzidos pela classe trabalhadora. Desta maneira, “o desafio maior do mundo do trabalho e dos movimentos sociais de esquerda é, então, criar e inventar novas formas de atuação *autônomas*, capazes de articular e dar *centralidade às ações de classe contra o capital e sua lógica destrutiva*” (Antunes, 2018, p. 303, grifos no original). No entanto, é necessária a clareza de qual o objetivo central da luta.

A verdade é que as atuais respostas da esquerda para reinserir os excluídos têm sido apenas um paliativo frente a uma conjuntura desfavorável para os trabalhadores. A respeito à crise do emprego, sua resposta tem sido pregar o direito à diminuição da jornada de trabalho, ou seja, *socializar o direito do trabalhador de tornar-se mercadoria e, quando muito, defender o direito do trabalhador de buscar outras formas de trabalho socialmente produtivas que ocultem a contradição capital-trabalho* (Tiriba, 2001, p. 371, grifos no original).

Só se conseguirá uma mudança estrutural que mude o cerne do capitalismo pelo caminho de sua superação rumo a uma nova forma de organização do trabalho, uma na qual não haja mais a exploração do homem pelo homem. Por isso, é absolutamente central começar a se pautar este debate em todos os espaços. Concorde-se que existe um

[...] silêncio escolar sobre o tema trabalho. Há uma lacuna nos currículos, uma ausência que se manifesta em todos os níveis de escolaridade, inclusive nas universidades que formam profissionalmente as diversas categorias de trabalhadores de alto nível (médicos, engenheiros, advogados, etc.). Mas os jovens vão ao ensino médio, profissional e técnico, à EJA ou ao ensino tecnológico e superior em busca de formação e de preparação para ingressar no mercado de trabalho, cuja natureza profunda não é discutida, salvo em temas específicos do pensamento marxista.

Não há espaço na estrutura curricular para que professores e alunos reflitam, de forma consistente, sobre o que é o trabalho. O que são as relações de trabalho, as relações sociais de produção? Quais os fundamentos sociais das ciências, das técnicas e das tecnologias e sua apropriação pelo sistema produtivo? Por que e como ocorre a divisão da riqueza produzida pelo trabalho e sua apropriação desigual? (Ciavatta, 2011, p. 33-34).

As instituições de educação profissional, por sua própria natureza, são espaços privilegiados para que esta discussão ocorra. No entanto, o que pode ser observado é um silêncio, o qual só favorece a manutenção do senso comum. Em seguida, será feita uma discussão justamente acerca da educação dos trabalhadores, com centralidade àquela se dá nos espaços de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional.

1.2 A educação da classe trabalhadora – EJA e Educação Profissional

Em uma perspectiva histórica, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional tendem a convergir para o mesmo público: a classe trabalhadora. Ao longo do século XX, nos países da periferia do capitalismo, é muito difícil distinguir quando uma ou outra começava ou terminava e vice-versa.

Parte-se aqui do pressuposto de que os conhecimentos produzidos ao longo da história foram construídos coletivamente por toda a humanidade pois, dentro da divisão social do trabalho, ocorreu uma relação indissociável, na qual foi necessário que uns trabalhassem para sustentar o tempo livre necessário para aqueles que assumiram as atividades científicas. É impossível, assim, dizer que os conhecimentos científicos são fruto apenas do esforço dos segmentos intelectuais da sociedade.

Quando se distingue entre intelectuais e não intelectuais, faz-se referência, na realidade, somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não

intelectuais, porque não existem não intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade especificamente intelectual. Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens* (Gramsci, 2022, p. 53-54).

Se não é possível, como afirma Gramsci (2022), separar o *homo faber* do *homo sapiens*, também não é possível desvincular os conhecimentos da ciência dos saberes do trabalho: ambos são historicamente acumulados e à toda humanidade pertencem, independentemente da classe de origem dos sujeitos.

No caso brasileiro, o genocídio dos povos indígenas e quatro séculos de escravização do povo negro deixaram marcas que se estenderam ao longo do processo de modernização do país e duram até hoje, implicando em um processo de enriquecimento de uma parte da população à custa do empobrecimento de outras. Para a educação, isto trouxe consequências como, por exemplo, a negação do direito à escolarização formal para os mais pobres, cabendo-lhes apenas formação para o trabalho subalternizado.

A sociedade brasileira tem uma dívida secular com a população trabalhadora, relegada, desde os primórdios do País, a não receber conhecimentos, senão aqueles que fossem necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos. Mais tarde, com séculos de atraso em relação aos países europeus colonizadores, o ideal educacional, necessário à produção capitalista, implantou-se, de modo escasso e limitado, apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício. Manteve-se sempre, por artifícios legais e administrativos, a meia-educação para a população (Ciavatta, 2011, p. 35).

Esta introdução intenta demarcar que, mesmo sendo duas políticas educacionais distintas, elas necessariamente vêm dialogando ao longo da história, de forma que aqui foram organizadas em duas subseções diferentes por fins exclusivamente expositivos. Assim, se falará sobre a Educação de Jovens e Adultos, sobre a Educação Profissional e, por fim, na política que as organizou numa nova síntese, a EJA-EPT.

1.2.1 Sobre a Educação de Jovens e Adultos em seu contexto

A Educação de Jovens e Adultos, considerada uma modalidade da Educação Básica (Brasil, 2000, p. 26), traz para dentro das instituições de ensino sujeitos que, permeados por experiências de vida e de trabalho, carregam

consigo saberes constituídos nos territórios, o que gera uma nova expectativa de direito.

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil, às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (Thompson, 2002, p. 13).

No artigo 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988), com a redação dada pela Emenda Constitucional 59/2009, se estabelece a garantia da Educação Básica¹² obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, “assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. O mesmo artigo, em seu §1º, afirma: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Parte-se, assim, da leitura do texto constitucional, para se concluir inequivocamente que a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos se enquadra na categoria de direito público subjetivo. Embora a frequência à escola não seja obrigatória para pessoas com mais de 18 anos, o Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA), pacifica o entendimento constitucional ao afirmar:

A titularidade do direito público subjetivo face ao ensino fundamental¹³ continua plena para todos os jovens, adultos e idosos, desde que queiram se valer dele. A redação original do art. 208 da Constituição era mais larga na medida em que coagia à chamada universal todos os indivíduos não-escolarizados, estivessem ou não na faixa etária de sete a quatorze anos, e identificava a fonte de recursos para esta obrigação. Apesar do estreitamento da redação trazida pela emenda 14/96, ela deixa ao livre arbítrio do indivíduo com mais 15 anos completos o exercício do seu direito público subjetivo. Basta ler o art. 5º da LDB que universaliza a figura do cidadão e não faz e nem poderia fazer qualquer discriminação de idade ou outra de qualquer natureza” (Brasil, 2000, p. 22, grifo nosso).

Para definir mais precisamente o que é direito público subjetivo em termos de educação, recorre-se a Ferraro (2008, p. 278, grifo nosso):

¹² Constituída, de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

¹³ Este parecer, ressalte-se, é anterior à Emenda Constitucional 59/2009. Sem dúvida, pode-se aplicar hoje a mesma compreensão dada ao Ensino Fundamental para o Ensino Médio: o acesso a ambos os níveis é direito público subjetivo, independentemente da idade.

Para que uma pessoa – criança, adolescente, **jovem ou adulto de qualquer idade** – possa constituir-se credora de educação escolar frente ao Estado ou, visto de outra forma, para que o Estado se veja posto na condição de devedor de educação escolar ou de escolarização e possa ser compelido à prestação do referido serviço, são necessárias duas coisas: primeiro, que haja o reconhecimento, no direito positivo, do direito universal ao serviço público chamado Educação; segundo, que os cidadãos sejam dotados de instrumentos eficazes de cobrança do referido direito. Essas duas condições juntas formam aquilo que, no Direito, se denomina direito público subjetivo. O reconhecimento desse direito em assunto de Educação data da Constituição de 1988.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 5º, reafirma tal direito, destacando-se neste a obrigatoriedade de o poder público fazer o recenseamento de jovens e adultos que não concluíram a educação básica e fazer-lhes a chamada pública; já os artigos 37 e 38 normatizam a modalidade EJA, deixando para trás a caracterização de “supletivo” (marca da educação de adultos na Lei 5.692/71) e assegurando a gratuidade da sua oferta nos sistemas de ensino. Já nas DCN-EJA essa caracterização é detalhada:

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (*modo, maneira*) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (Brasil, 2000, p. 26, grifos no original).

A medida de referência, no caso, é a própria Educação Básica, compreendendo-se a EJA enquanto sua modalidade. Tendo os conteúdos da Educação Básica como parâmetro, a EJA imprime suas especificidades devido ao perfil de seu público-alvo: jovens e adultos trabalhadores. Assim, ainda nas DCN-EJA, são definidas as três funções da modalidade (Brasil, 2000, p. 6-12): a **reparadora** significa que o Estado brasileiro reconhece sua dívida com a população que não teve acesso à educação obrigatória e deve, desta maneira, agir proativamente para a garantia do direito; a **equalizadora** afirma ser necessária uma ação referente à especificidade do público diverso da EJA, para que a modalidade e as políticas públicas sejam adequadas para atingi-lo de forma eficaz; e a **qualificadora** assegura que todos os jovens e adultos têm direito perene à formação e aos conhecimentos produzidos pela humanidade, se configura na função permanente da EJA e não se esgota após a conclusão da escolaridade básica. A afirmação, presente no senso comum, de “desejar-se que

a EJA venha a não ser mais necessária no futuro” está eivada de um equívoco, pois a função qualificadora será sempre presente. Deve-se ter por objetivo não haver mais a negação do direito à escolarização básica obrigatória para crianças e adolescentes, de forma que a reparação do direito, esta sim, não se faça mais necessária. A EJA permanece, mesmo neste cenário hipotético, como a formação escolar dos trabalhadores.

No Plano Nacional de Educação (PNE) atualmente em vigência, referente ao período 2014-2024¹⁴, a EJA surge diretamente em três metas:

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

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

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

Agora, no final de 2024, pode-se afirmar que nenhuma dessas três metas foi cumprida. A meta 10, inclusive, além de muito distante de ser atingida, retrocedeu. Para se ter uma dimensão, cabe observar estudo realizado por Santos *et al.* (2023, p. 23), o qual levantou dados sobre a oferta da EJA.

Os Relatórios de Monitoramento das Metas do PNE demonstram que as matrículas em cursos de educação de jovens e adultos no ensino fundamental têm caído consistentemente, tanto na forma integrada à educação profissional como naquela não integrada, que constitui inclusive a maior parte das matrículas. No intervalo de 2013 a 2021, ocorreu uma redução de 30% no caso da oferta regular e de 72,7% na forma integrada. Em 2021, eram 1.707.462 matrículas na EJA ensino fundamental (EF) de oferta regular e 17.667 integradas, o que resulta dizer que 99% da oferta de EJA EF não é integrada à educação profissional, em absoluto desacordo com o caminho apontado pelo PNE. Realça-se que, no mesmo ano, o número de pessoas fora da escola sem o fundamental, na faixa de 16 a 70 anos, era próximo de 38 milhões, o que representava um déficit estimado em 36 milhões de matrículas.

¹⁴ Em julho de 2024, foi sancionada a Lei 14.934, a qual prorrogou até 31 de dezembro de 2025 a vigência do Plano Nacional de Educação.

Com isto, fica evidente que, embora essencial, não é apenas na seara legal que a educação deve ser compreendida como direito humano fundamental de todas e todos, independentemente de sua idade. Sabendo ser o público da EJA composto, quase na integralidade, de sujeitos da classe trabalhadora, os quais tiveram e têm papel central na produção dos conhecimentos historicamente acumulados, é justo que estes possam reivindicar a qualquer tempo os conhecimentos escolares em sua plenitude. Desta maneira, não se pode falar em esgotamento do direito à educação quando a pessoa encerra seus 17 anos, o limite da muitas vezes chamada “idade própria” de escolarização básica: sequer se pode falar em idade própria, pois isto implicaria no fato de haver uma idade “imprópria” para se acessar o direito à escola. Este direito perdura enquanto a pessoa estiver viva, sendo dever do Estado garanti-lo.

Quando tratamos da EJA, referimo-nos a ela como um direito do povo, mesmo que esse povo esteja desacreditando do poder e valor desse direito. Entendemos, ainda, que cabe ao Estado brasileiro resgatar o lugar e o valor desse direito na vida e na Constituição da Nação, já que este mesmo Estado é um dos responsáveis pelo descrédito devido às inúmeras campanhas, projetos e programas implementados por políticas de governos muitas vezes sem resultados efetivos e sem o alcance das metas (Machado; Rodrigues, 2015, p. 383-384).

A maior riqueza da EJA constitui-se nas novas sínteses elaboradas no processo de diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes dos trabalhadores-alunos.

A experiência do trabalho, independente do ciclo de vida em que o ser humano se encontra, problematiza sobremaneira o entendimento de «aluno». Interroga, por consequência, a relação entre prática e teoria, entre trabalho/outras experiências da vida e a instituição escola. É tal a relevância disso que o mais adequado seria falarmos de *trabalhador-aluno* e não de *aluno-trabalhador*, como o fazem alguns estudiosos, em função do peso substantivo do trabalho na constituição desses sujeitos (Fischer; Franzói 2009, p. 43, grifos no original).

Esse diálogo é um rico gerador de possibilidades para indivíduos e coletivos serem construtores de sua própria história. Ao contrário do que afirma certo senso comum, Freire (2023) não afirma que o diálogo entre os atores do processo educativo negue a identidade própria de cada um deles.

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. O diálogo, por isso

mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro (Freire, 2023, p. 162, grifos no original).

No entanto, algumas das políticas recentes caminham no sentido da negação deste diálogo, através da retomada ao estímulo à certificação via provas, como é o caso do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), o qual, apesar de ser divulgado pela mídia e propaganda governamental como uma oportunidade para os sujeitos, é, essencialmente, usado como mais uma ferramenta para negar o direito pleno à educação.

Por um lado, ao centralizar e estimular a certificação, o exame inibe as matrículas e instiga os jovens e adultos a abandonarem os cursos presenciais; em consequência, suaviza as obrigações dos entes federados em garantir o direito constitucional de formação escolar aos jovens e adultos – Inciso I do art. 208 da Constituição Federal de 1988, posteriormente alterado pela Emenda Constitucional 59/2009 –, e aponta para a desoneração de estados e municípios ante a tendência de redução dos gastos com a escolarização na modalidade. Por outro lado, o exame, ao se estruturar na lógica tecnicista das competências e habilidades e ao desconsiderar a singularidade cultural dos estudantes da EJA, reduz a autonomia burocrática, pedagógica e didática das secretarias de educação municipais e estaduais. Em síntese, o Encceja potencializa a desescolarização da EJA e privilegia a padronização e a instrumentalização do conhecimento (Ventura; Oliveira, 2020, p. 91).

Não se trata aqui de culpabilizar os sujeitos jovens e adultos por buscarem esta via, a qual é tantas vezes exigida pelos padrões para se conseguir ou para se manter em um emprego; ou é o caminho para muitos buscarem o acesso aos níveis superiores de ensino. A questão é o poder público tratar uma forma rápida de certificação como se esta fosse a melhor solução de política educacional para estes indivíduos. Isto acaba por desresponsabilizar os governantes de oferecer a escolarização efetiva ao público trabalhador. Este, no entanto, não é o único fator político a estimular a negação do direito à escola para jovens e adultos. De acordo com Alves, Comerlato e Sant’Anna (2019, p. 44-45):

Infelizmente, quando adolescentes, jovens, adultos e idosos chegam à escola, muitas vezes se deparam com estruturas sucateadas e ofertas precarizadas, com a EJA quase que exclusivamente ofertada no ensino noturno, com pouco acolhimento e serviços escolares. Além disso, não raro, professores despreparados são destinados à EJA, e a organização escolar e curricular frequentemente não atende as demandas de seu público. Ainda pior que isso, convivem com a permanente ameaça do fechamento de turmas nas escolas, o que apenas reforça a ideia da EJA como medida compensatória. Esse conjunto de fatores que historicamente indicam uma oferta ainda muito precária nesta modalidade, certamente com muitas exceções, também

desanima os estudantes da EJA, contribuindo para a evasão e a desistência.

Desta maneira, o Brasil tem, na atualidade, cifras da ordem de mais de cinquenta milhões de pessoas jovens e adultas que não atingiram a escolaridade mínima obrigatória e não estão matriculados na EJA¹⁵, além de outras tantas que, apesar de terem conseguido a certificação, não tiveram acesso (ou tiveram de forma restrita) à escolarização. Além destes, há o caso de tantos adolescentes e jovens que, frente a um quadro de multirrepetências e de retenção escolar, são levados pelas escolas a migrarem para a EJA, uma vez que, lá, não participam de exames de larga escala e, conseqüentemente, não afetam a nota da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Machado, 2024, p. 536). Entender este quadro em sua totalidade e agir para revertê-lo é um imperativo ético, a fim de se garantir o direito inalienável de todas e todos à educação. Sobre a atenção aos estudantes da EJA, Machado (2024, p. 537, grifos no original) escreve:

Reiteramos, por fim, que a defesa de uma política nacional de EJA não se concentra exclusivamente na cobrança do que devem fazer o Legislativo e o Executivo. Todos/as somos *convocados/as* a assumir papéis nessa luta em defesa da educação como direito de todas as pessoas, tomando consciência da necessidade de que ela se configure como política que precisa ser nacional, até porque os/as sujeitos/as da EJA estão presentes em todos os territórios do Brasil, na sua diversidade e pluralidade de ser e existir. Para além do compartilhamento de diretrizes políticas e pedagógicas, isso exige do chamado pacto federativo um financiamento adequado e mecanismos de atualização permanente do sentido da educação para jovens, adultos/as e idosos/as trabalhadores/as que já passaram pela escola, mas não conseguiram concluir a educação básica. Para essa atualização, todos os segmentos (educadores/as, educandos/as, gestores/as, pesquisadores/as, movimentos sociais, sindicatos etc.) são *convocados/as*.

Nesse quadro, o início do terceiro governo de Luís Inácio Lula da Silva (PT), em 2023, veio cercado de uma série de expectativas, principalmente com a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) no âmbito do Ministério da Educação

¹⁵ De acordo com estudo realizado por Santos *et al.* (2023, p. 22-23), “trata-se de aproximadamente 39 milhões de pessoas na faixa de 15 a 70 anos sem o ensino fundamental completo; quando se amplia a análise para a etapa do ensino médio, na faixa de 19 a 70 anos, 57 milhões de pessoas ainda não o possuem, ambos os grupos sem frequentarem a escola. Considerando a estimativa populacional do IBGE para 2021, a população brasileira de 19 a 70 anos seria de cerca de 121 milhões de pessoas; assim, essa porção da sociedade desassistida educacionalmente representaria aproximadamente 47%”.

(MEC). Entretanto, foi apenas em junho de 2024, após fortes mobilizações dos Fóruns de EJA por uma política nacional para a modalidade, que foi instituído o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos¹⁶, o qual trouxe alguns sinais contraditórios. Atendeu a uma série de demandas históricas, com ações de maior institucionalidade, como a ampliação do fator de ponderação da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)¹⁷; a retomada do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) EJA; realização de chamada pública; e formação continuada para professores e gestores. Ao mesmo tempo, trouxe programas transitórios, de menor grau de institucionalidade¹⁸ e/ou que não atendem a todo o público da EJA, como o Projovem Urbano e o Projovem Campo; o programa Brasil Alfabetizado; e o programa Pé de Meia¹⁹ somente para alunos da EJA de nível médio que tenham de 18 a 24 anos. No âmbito da articulação entre EJA e Educação Profissional e Tecnológica, o supracitado pacto declara querer estimular parcerias entre as redes e as instituições ofertantes da EPT, porém visa somente a realização de cursos rápidos de qualificação profissional de 160 horas simultâneos à escolarização, desde a alfabetização, passando pelo ensino fundamental até o ensino médio, etapa esta na qual já seria possível a oferta de cursos técnicos integrados, com formação para empregos de maior valor agregado e de maior possibilidade de aprofundamento sobre o mundo do trabalho. A reforma do Ensino Médio de 2017, após um longo processo de debates públicos e tramitação legislativa, foi reestruturada com alguns avanços,

¹⁶ As informações que seguem sobre o Pacto foram retiradas de <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/como-funciona>. Acesso em: 13 nov. 2024.

¹⁷ Até então, para fins de cálculo de valores a serem repassados aos entes federados no âmbito do Fundeb, cada aluno de EJA tinha peso 0,8. Após esta ação, foi ampliado para 1,0.

¹⁸ “O primeiro [ação de maior institucionalidade] refere-se àquelas ações de Estado que transcendem as ações de governo e fortalecem o enraizamento da EJA na estrutura do sistema educacional. O segundo [ação de menor institucionalidade] estabelece ações governamentais pontuais e descontínuas, paralelas à rede pública de ensino; materializadas em programas conjunturais que competem entre si e com a escola pública, mesmo quando ocupam suas instalações, e, muitas vezes, esvazia ou inibe a expansão de suas matrículas” (Ventura, 2011, p. 84-85).

¹⁹ “O Pé-de-Meia é um programa de incentivo financeiro-educacional voltado a estudantes matriculados no ensino médio público beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). O programa funciona como uma poupança para promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes nessa etapa de ensino. Seu objetivo é democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens, além de fomentar a inclusão educacional e estimular a mobilidade social”. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>, acesso em 22 nov. 2024.

porém mais uma vez sem levar em consideração, sob nenhum aspecto, o público jovem e adulto trabalhador que estuda. Até o momento de conclusão desta tese, o Conselho Nacional de Educação não revogou a resolução CNE/CEB nº 01/2021, de forma que seguem em vigor as atuais diretrizes operacionais para a EJA, com destaque para o grave problema de permitir a oferta de cursos de nível médio da modalidade com até 80% de sua carga horária em educação a distância (EaD).

O movimento do real é marcado por disputas e o resultado da luta política não se dá apenas pelo desejo dos sujeitos, mas pela necessária e permanente ação dos movimentos orgânicos que representam a classe trabalhadora para tensionar, permanentemente, a corda para seu lado. Quando se fala da EJA, isso implica o reconhecimento e a valorização da modalidade a fim de atender ao seu público. No entanto, há de se ter a consciência de que:

A nossa época de *crise estrutural global* do capital é também uma época histórica de *transição* de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas (Mészáros, 2005, p. 76-77, grifos no original).

Junto com uma mudança no sistema educacional, são absolutamente necessárias rupturas no próprio metabolismo do sistema social, gerador de pessoas empobrecidas que se veem obrigadas a afastar-se da escola. Com efeito, o capitalismo necessita desse contingente de pessoas pouco qualificadas, como uma reserva. Isso ocorre com mais intensidade em sociedades como a brasileira, do tipo capitalista dependente, na qual:

[...] os setores denominados de atrasados, improdutivos e informais não são um subproduto da apropriação desigual da riqueza. Ao contrário, constituem-se em condição essencial do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial. Assim, a persistência da economia de sobrevivência nas cidades, do analfabetismo e de baixos níveis de escolaridade para a maioria da população, a ampliação do setor de

serviços e da informalidade, com superexploração de mão-de-obra de baixo custo, são funcionais à elevada acumulação capitalista, ao patrimonialismo e à concentração de propriedade e de renda (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2014, p. 69).

Desta maneira, mantém-se perpetuamente um ciclo de exclusão, estruturalmente inerente ao sistema capitalista: não há emprego para todos, porém isso é legitimado pela afirmação de que “não se consegue emprego porque não se tem estudo”; e muitos não conseguem estudar porque necessitam de um emprego, sendo que não há uma política pública de estímulo à conciliação do tempo-estudo e do tempo-trabalho²⁰. É fundamental, assim, analisar como a relação entre o mundo do trabalho e a educação, na aparência exclusivamente conflituosa, pode adquirir um caráter positivo para pessoas jovens e adultas.

1.2.2 Educação Profissional no Brasil

É preciso deixar claro que a Educação Profissional não se restringe à formação para o trabalho simples como, por vezes, indica o senso comum. De acordo com a atual LDB, a educação profissional no Brasil “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996). Existem desde cursos curtos de Formação Inicial e Continuada (FIC) (qualificação profissional), passando por cursos técnicos integrados ao ensino médio (inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, cursos superiores de tecnologia, mestrados e doutorados profissionais. De acordo com Manfredi (2016, p. 42), as características da Educação Profissional dependerão dos interesses de quem a dirige: trabalhadores, empresários, gestores do Estado.

Assim, entre as diversas concepções, há desde as que consideram a Educação Profissional em uma perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela ideia de uma educação tecnológica, em uma perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos. Esta

²⁰ Não se trata de mero devaneio: em um dos primeiros anteprojetos da atual Lei de Diretrizes e Bases, havia a previsão de redução da jornada laboral sem redução de salário para trabalhadores-estudantes adolescentes e adultos (Saviani, 2008, p. 93). Esta, no entanto, não chegou a se concretizar na versão final da LDB.

orientação postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, em uma perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio. Nessa mesma linha, há concepções que entendem a formação para o trabalho como uma das dimensões educativas do processo de formação humana. A Educação Profissional, como direito social, é assim dimensão a ser incorporada aos projetos de escolarização de nível fundamental e médio dirigidos aos jovens e adultos pertencentes aos grupos populares (Manfredi, 2016, p. 41-42).

Por sua vez, Arroyo (2000, p. 72) vai apontar a necessidade de se compreender a formação do trabalhador como um direito para além da educação básica, que inclua a qualificação profissional, como dever do Estado, ao contrário de ficar nas mãos do capital, como historicamente ocorreu no Brasil²¹. Para o autor, os sujeitos, individualmente, ainda têm muita crença no papel da qualificação profissional como credenciamento para o mercado de trabalho e que isso se dá porque ainda estamos no reino da necessidade, e não no da liberdade (Arroyo, 2000), de forma a ser necessário avançar na consciência do direito a uma qualificação “ampliada, plural, plena” (Arroyo, 2000, p. 74).

A Educação Profissional no contexto brasileiro recente traz, em suas orientações e normativas, uma forte presença do conceito de “Trabalho como Princípio Educativo”. Com efeito, este pode ser observado no Documento-Base da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007a, p. 41); no Documento-Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2007b, p. 38); no Documento de Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2010, p. 53), dentre outros. De início, então, é preciso delimitar o que se compreende por trabalho como princípio educativo, bem como afirmar o que ele não é.

Tomado o trabalho humano em concepção ontocriativa o mesmo se constitui em um princípio formativo ou educativo e se impõe num plano ético (esfera de valores históricos universais) como um direito e um dever. O trabalho como ‘princípio educativo’ deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, dessa

²¹ Mesmo quando ofertado de forma estatal, como foi o caso das Escolas de Aprendizizes Artífices, ou paraestatal, como o sistema S, ocorreu para atender às demandas do capital. O autor fala em ver a educação profissional como dever do Estado a partir da lógica de direito dos trabalhadores.

forma, criar indivíduos, grupos ou classes sociais que naturalizam a exploração do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados ‘mamíferos de luxo’ – seres de outra espécie que acham normal explorar outros seres humanos.

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Realçamos este aspecto, pois é frequente reduzir o trabalho como princípio educativo à ideia didática ou pedagógica do ‘aprender fazendo’ (Frigotto, 2008, p. 402).

Importa fazer esta ressalva, pois existe a possibilidade de haver a apropriação pelo capital da perspectiva do trabalho como princípio educativo em seu próprio interesse, levando-o a tornar-se algo diferente ou mesmo diametralmente oposto. Considerando se tratar de um conceito com origens na tradição de estudos marxistas, compreende-se fundamental trazer a concepção educacional que surge a partir das reflexões de Karl Marx e seu pensamento filosófico para, a partir destes, entender as bases desta modalidade de ensino. No Manifesto Comunista, de 1848, há a defesa de que, com a conquista do poder pelo proletariado, implante-se: “Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc” (Marx; Engels, 2010, p. 58). Nas Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório, de 1866, Marx afirma:

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: Educação mental.

Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos.

A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média (Marx, 2020a, p. 362-363).

No trecho acima, Marx não propõe uma cisão entre mente e corpo, com um silenciamento da primeira e um disciplinamento do segundo, mas sim a sua integralidade, a qual, somada à dimensão do trabalho, compreendido em sua perspectiva histórica e social, objetiva uma perspectiva plena do ser humano. Já na Crítica do Programa de Gotha, de 1875, Marx retoma a necessidade de se

exigir “escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública” (Marx, 2012, p. 46). Neste mesmo escrito, condena a ideia de o Estado dirigir a educação dada ao povo, afirmando, ao contrário, ser o Estado que “necessita receber do povo uma educação muito rigorosa” (Marx, 2012, p. 46). Ele defende uma “lei geral” na qual se estabeleçam “os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc” (Marx, 2012, p. 46). Vê-se, assim, em todos estes textos, a busca da unidade do trabalho com a educação como de interesse à classe trabalhadora: esta é a linha-mestra na qual se baseia o pensamento educativo a partir de Marx. Sob a égide do capitalismo, a divisão do trabalho conforma uma educação unilateral, parcelar. Em contraposição a isto, propõe-se uma formação *omnilateral*.

Embora não haja em Marx uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, é verdade que o autor a ela se refere sempre como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. Essa ruptura não implica, todavia, a compreensão de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa (Sousa Júnior, 2008, p. 285-286).

A formação *omnilateral* diz respeito a todos os aspectos e dimensões que compõem o ser humano: logo, o trabalho e os saberes do trabalho não podem ser ignorados ou secundarizados, como por vezes ocorre.

Se a omnilateralidade como formação plena é impossível – senão de forma germinal no seio das relações estranhadas da realidade do trabalho abstrato, é precisamente neste momento que a politecnia aparece como proposta de educação de grande importância, até que se consolidem as condições históricas de possibilidade de realização plena da omnilateralidade. A politecnia é a formação dos trabalhadores no âmbito da sociedade capitalista que, unida aos outros elementos da proposta marxiana de educação, deve encontrar o caminho entre a existência alienada e a emancipação humana em que se constrói o homem omnilateral (Sousa Júnior, 2008, p. 289-290).

Essa impossibilidade da *omnilateralidade* na sociedade atual é porque o princípio produtivo em nossa sociedade fragmenta os seres humanos. Entretanto, dentro da contradição é possível construir formas educativas que visem à formação *omnilateral*, que possuam seu gérmen, ao buscar ampliar ao máximo o espectro de campos constitutivos da formação.

Em Gramsci (2022), vai se destacar a questão do princípio educativo. Segundo o autor, a velha escola, na Itália, tinha no ensino do latim e do grego seu princípio educativo, “na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade” (Gramsci, 2022, p. 46) e devido ao fato de que o estudo destas línguas ensinava uma rigorosa disciplina, necessária para a formação (Gramsci, 2022, p. 47). O autor considerava tal escola desinteressada em seu modo de ensino, mas, de fato, oligárquica, porque se prestava à formação exclusiva dos membros de uma única classe como dirigentes da sociedade (Gramsci, 2022, p. 50). Quando da ascensão do regime fascista italiano, foi implementada por Giovanni Gentile (ministro da Instrução Pública) uma reforma do sistema educacional com caminhos distintos para cada público: educação profissional para alguns, educação clássica para outros. Gramsci (2022), em contraposição, desenvolve sua proposta pedagógica a partir da ideia de “escola unitária”. De acordo com Semeraro (2021, p. 121), a nomenclatura “unitária” se daria “porque promovida por um projeto orgânico do Estado, dedicado à ‘elevação intelectual e moral’ de todos, sem discriminação nem divisão de classe”.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (Gramsci, 2022, p. 37).

Gramsci não defendia para a escola unitária a retomada do latim e do grego como princípio educativo, pois considerava que o ensino destes, assim como a própria velha escola, estavam em crise (Gramsci, 2022, p. 49). O novo princípio educativo, para o autor:

[...] abarca em uma concepção unitária o **sistema produtivo** e o **desenvolvimento intelectual e social** e está inseparavelmente vinculado à **formação política**, que prepara os estudantes para se organizar coletivamente, de modo a enfrentar em conjunto os

problemas efetivos que surgem na história, criando e dirigindo um novo projeto de sociedade (Semeraro, 2021, p. 128, grifos nossos).

Assim, estaria na conjugação entre formação para o trabalho, formação intelectual e formação política a raiz que daria sustentação à escola unitária, a qual seria ofertada pelo Estado e destinada a todos, indistintamente.

A posição de Gramsci não poderia ser mais clara. Além da qualificação para o trabalho, a educação “integral” delineada por ele precisa estar fundamentada sobre uma ampla formação intelectual, pública, democrática e política, de modo que “todo cidadão” possa não só se profissionalizar para o trabalho, especializado no seu setor, mas possa também aprender a tornar-se “governante” de si mesmo e da própria sociedade, um prelúdio que prepara a fórmula sintética do “novo intelectual” como “‘dirigente’ (especialista + político)” que encerra o *Caderno 12*. (Semeraro, 2021, p. 136, grifo no original).

Com uma escola única para todos, a proposta de Gramsci romperia com a noção de que a uns cabe trabalhar enquanto a outros cabe dirigir o processo de trabalho. Nesta perspectiva, tem-se a concepção por ele formulada de dirigente de novo tipo.

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (Gramsci, 2022, p. 50-51).

Na análise de Semeraro (2021, p. 172), “as propostas que Gramsci apresenta no *Caderno 12* não são pensadas para quando haverá uma sociedade sem classes”.

Gramsci, de fato, não fica esperando a aparição messiânica do novo mundo para lançar mão da educação integral e do novo tipo de intelectual, mas potencializa a fermentação desse projeto “utópico” no contraditório processo de construção de uma nova civilização que, entre avanços e derrotas, pulsa na história das diversas lutas populares [...] (Semeraro, 2021, p. 173).

No caso brasileiro, pode-se dizer, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica carrega traços da educação integral proposta por Gramsci. Em seu Documento-Base consta:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese

científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (Brasil, 2007a, p. 41).

Dermeval Saviani (1986), em entrevista dada ainda sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 e da terminologia de “Ensino de 2º grau”, afirma que este se constituía em um “nó”, dada a falta de clareza sobre seu papel, uma indefinição que se dava devido à forma como se via a articulação entre ensino e trabalho (Saviani, 1986, p. 13-14). Em texto recente, ao recuperar e reafirmar algumas colocações desta entrevista (demonstrando que a essência do problema permanece), escreve:

[...] no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. Intervém aqui, pois, o segundo sentido do conceito de trabalho como princípio educativo. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (Saviani, 2022, p. 4).

Ainda na entrevista de 1986, Saviani critica o então 2º grau, que tinha profissionalização compulsória, pois este envolvia “o adestramento em uma determinada habilidade, **sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade**” (Saviani, 1986, p. 15, grifo nosso). De fato, é este o conhecimento que traz a diferenciação entre uma formação profissional restrita e uma educação profissional com potencial emancipador: ao compreender a fundamentação social e histórica da profissão, visa-se compreender o sistema social no qual ela se insere, bem como desvelar as relações sociais ocultas pelo capitalismo.

O horizonte que deveria nortear nossa reflexão sobre o 2º Grau seria o de propiciar aos alunos o **domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas** utilizadas na produção, e **não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.** Politecnia significa, aqui, especialização como domínio das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna (Saviani, 1986, p. 15, grifos no original).

Construir uma escola de ensino médio que tenha por horizonte a politecnia não é tarefa fácil. Demanda repensar e reconstruir toda a estrutura da escola, a qual necessitaria de mais salas de aulas (para comportar menos alunos em cada uma), de laboratórios e oficinas para integração entre trabalho e educação, etc; também os seus currículos, hoje regidos por uma lógica essencialmente academicista; bem como as formações e carreiras docentes. Embora sob uma matriz teórica diferente, Freire (2023) escreve:

Na perspectiva progressista, naturalmente, a formação técnica é também uma prioridade, mas, a seu lado, há outra prioridade que não pode ser posta à margem. O operário que está aprendendo, por exemplo, o ofício de torneiro, de mecânico, de pedreiro, de marceneiro, tem o direito e a necessidade de aprendê-lo tão melhor quanto possível, mas tem, igualmente, o direito de saber a razão de ser do próprio procedimento técnico. Tem o direito de conhecer as origens históricas da tecnologia, assim como o de tomá-la como objeto de sua curiosidade e refletir sobre o indiscutível avanço que ela implica, mas, também, sobre os riscos a que nos expõe [...] (Freire, 2023, p. 183).

Tal discussão é absolutamente pertinente frente à contrarreforma do ensino médio de 2017, a qual será tratada agora brevemente. Pouco após a sua posse, o então presidente Michel Temer (MDB) publicou a Medida Provisória 746/2016, com o objetivo de alterar a estrutura do Ensino Médio brasileiro. Tendo sido aprovada pelo Congresso Nacional, foi convertida na lei 13.415/2017, apesar de inúmeras críticas tanto quanto a sua forma acelerada e autoritária, a qual interditou um debate amplo e qualificado sobre tema tão importante, quanto a seu conteúdo. Em linhas gerais, a lei aprovada delineava um Ensino Médio fragmentado pois, sob o discurso da “liberdade de escolha” e do “protagonismo juvenil”, rompeu com a perspectiva de igualdade para todos e instituiu que apenas uma fração da carga horária poderia ser utilizada na totalidade das disciplinas pertencentes à formação geral, devendo o restante ser composto por um dos assim chamados “itinerários formativos”, a ser (supostamente) escolhido pelos estudantes dentre os seguintes: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Assim, ao se instaurar a divisão dessa etapa da educação básica em itinerários formativos, com uma redução brutal da carga horária destinada aos conteúdos da formação geral, esta contrarreforma almejou barrar uma articulação

adequada entre os saberes ligados ao trabalho e os conhecimentos científicos, negando um direito à grande maioria da população brasileira²².

Em 2024, frente a pesquisas que demonstravam que o modelo aprofundava desigualdades²³ e de intensas reivindicações de movimentos populares, o governo Lula envia ao Congresso Nacional um projeto de lei a fim de alterá-lo. No entanto, o relator designado para a matéria pelo presidente da Câmara dos Deputados foi Mendonça Filho (UNIÃO), o mesmo que fora ministro do governo Temer quando da elaboração da contrarreforma. Finda a tramitação, o texto é aprovado e sancionado, tornando a lei nº 14.945/2024. Nesta, há alguns avanços, como o aumento da carga horária destinada à formação geral básica para todos; no entanto, é mantida a lógica dos itinerários formativos²⁴.

Permanece, assim a marca da dualidade educacional. Segundo Ramos (2007, p. 3), esta surge a partir da divisão estrutural entre classes e frações de classes na sociedade capitalista e, assim sendo, se por um lado não será apenas através da educação que será superada tal dualidade, também não deve a educação reificá-la. A mesma autora (Ramos, 2021, p. 314-315) afirma ser uma dicotomia que marcou a educação brasileira e que precisa ser superada, tendo como perspectiva a formação politécnica.

Educação politécnica se opõe ao conceito de educação técnica! Pois esta, ao visar a preparação para ocupações produtivas, limita a compreensão do mundo e o desenvolvimento de múltiplas potencialidades dos estudantes. A educação politécnica, ao contrário, converge com o projeto de escola unitária, visando a superar a dualidade e a fragmentação educacional.

Nesse sentido, é inevitável reconhecer que integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio desperta contradições. Mas o que é um limite dessa concepção – a formação de técnicos em determinada área – pode se tornar virtuoso à medida que se evidencie a base científico-tecnológica dos processos de produção e as mediações da totalidade social que eles guardam em si, posto que resultam de necessidades e de interesses em disputa na sociedade (RAMOS, 2021, p. 313).

²² Para uma análise crítica, sugere-se a leitura de Cunha (2017); Ferretti e Silva (2017); Krawczyk e Ferretti (2017); e Motta e Frigotto (2017).

²³ Por exemplo, ler Rede Escola Pública e Universidade (2022), bem como Rede Escola Pública e Universidade; Grupo Escola Pública e Democracia (2024).

²⁴ Para uma análise crítica da lei, ver “Revisão do Novo Ensino Médio ainda apresenta retrocessos educacionais”, disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=810217>. Acesso em: 15 nov. 2024.

É esta possibilidade virtuosa da educação profissional, em sua concepção ampliada, que é defendida neste estudo. Gramsci (2021, p. 56-57, grifo nosso), já em seus escritos pré-carcerários, destaca esta viabilidade.

Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar a própria individualidade da melhor maneira possível e, por isso, da maneira mais produtiva para eles mesmo e para a coletividade. A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, apenas com o olho certo e a mão firme. Mesmo pela cultura profissional é possível fazer com que do infante surja o homem, contanto que seja cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual.

Para Arroyo (2000, p. 77), “o trabalho é visto na nossa cultura desde a escravidão ou parasitismo de nossas elites, que sempre viveram às custas de outros e sempre desprezaram o trabalho”, gerando, assim, um dualismo “que despreza o povo e sua cultura, despreza o que ele faz, que é trabalhar e produzir”.

Essa visão muito negativa do trabalho leva a uma visão muito negativa da qualificação. De tal maneira que quando se pensa na politécnica, se pensa muito mais em posturas teóricas para compreender os jogos, os mecanismos da exploração do trabalhador do que propriamente no domínio da técnica. É a politécnica sem o domínio da técnica. A técnica parece não se situar no reino do humano. E quando pensamos no direito do trabalhador, de todo ser humano se desenvolver plenamente, quase nunca incorporamos essas dimensões tecnológicas (Arroyo, 2000, p. 77).

Esta colocação é fundamental para se pensar o valor da educação profissional e tecnológica quando em uma perspectiva de formação humana integral. O saber profissional é instituído pela classe trabalhadora em seu fazer profissional, de forma que o acesso a ele em sua integralidade (operacional mais histórico) é direito e é dever no processo educativo.

Ao nível das relações sociais mais amplas, realiza-se um articulado movimento ideológico, característico de modo de produção capitalista, para demonstrar que o saber teórico ao qual apenas um pequeno número de eleitos tem acesso, é superior ao saber obtido através do trabalho, forma pedagógica através da qual se educa a maioria da população. Esta ideologia é absolutamente necessária em sociedades que separam permanentemente teoria e prática, pensamento e ação, concepção e execução. Como essa separação não existe na realidade do trabalho, a ideia de separação precisa ser produzida e justificada, através da negação do trabalho como forma social de produção de conhecimento e do seu caráter ao mesmo tempo teórico e prático. Ao negar o trabalho como instância privilegiada de produção coletiva do saber, separando ao nível das relações sociais o que é inseparável na prática - pensamento e ação - desloca-se para outra instância e para

outros agentes a produção do saber; as escolas, as universidades, os centros de pesquisas, os laboratórios, com seus intelectuais (Kuenzer, 1991, p. 65).

Baseada nisto, Kuenzer (1991, p. 81) trata da importância de se articular, na escola, o trabalho com o conhecimento científico, não negando a profissionalização nas políticas educacionais, mas sim a direcionando conforme o interesse dos trabalhadores. É preciso afirmar, sem medo, a importância de reconhecer o valor do trabalho e dos saberes a ele associados dentro de uma formação humana integral. Neste sentido, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pode se constituir em uma travessia (Ramos, 2021) rumo à educação politécnica, compreendendo-o como “uma necessidade conjuntural, social e histórica vinculada ao direito da classe trabalhadora à educação” (Ramos, 2021, p. 315). Sua perspectiva curricular, ao integrar os saberes acadêmicos e os saberes constituídos no trabalho (sem haver prejuízo nem de um, nem de outro), é sem dúvida seu maior potencial. Tal integração permite aos estudantes se formarem em uma profissão²⁵, conhecer os seus fundamentos históricos e científicos, bem como os da sociedade e os do mundo do trabalho: é uma “síntese superadora do academicismo clássico e do profissionalismo estreito” (Ramos, 2007, p. 3). Todavia, em parte devido ao alto investimento necessário para sua implantação, o Ensino Médio Integrado, hoje, é restrito a um número reduzido de escolas, em alguns poucos sistemas estaduais, e a instituições federais de ensino. Compreende-se, por fim, que:

[...] a Educação Profissional, como prática social, é uma realidade condicionada, determinada e não condicionante de qualificação social para o trabalho e para o emprego. Com isso, não se quer dizer que não haja uma correlação entre as necessidades e as transformações em curso no mundo do trabalho, com a emergência de novos requisitos educacionais e a importância da escola. Contudo, as relações entre escola e trabalho se dão em um contexto histórico de movimentos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que convivemos com grandes transformações no campo da tecnologia, da ciência, das formas de comunicação, convivemos também com o aumento do desemprego, da diversificação das especializações, com a redução das oportunidades de emprego estável, com o aumento do emprego por conta própria, temporário – enfim, um movimento de ressignificação da importância da educação e da escola, associado a um movimento de redução do emprego formal e de requalificação do trabalho assalariado (Manfredi, 2016, p. 35).

²⁵ Usamos aqui a expressão “formar *em* uma profissão” como uma opção política que entende a formação como direito, em contraposição à ideia utilitarista, voltada estritamente ao mercado de trabalho, de “formar *para* uma profissão”.

O Princípio Educativo do Trabalho na Educação Profissional desafia a pensar uma educação **com** a profissão e **para além** da profissão. Na contradição, aproveitar-se da demanda do capital por formação profissional para, em suas franjas, criar um sistema público que tenha por horizonte a formação humana integral de trabalhadores conscientes, críticos e atuantes.

1.2.3 EJA-EPT e a importância de sua consolidação

Apesar de ser mais conhecida pela sigla PROEJA, faz-se, nesta tese, a opção política pelo uso da terminologia Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica e da sigla EJA-EPT. Neste sentido, concorda-se com a afirmação feita por Dante Henrique Moura no 3º Encontro Nacional da EJA-EPT²⁶ (2020):

O êxito do PROEJA significa negar-se, ou seja, o PROEJA enquanto programa precisa ter êxito pra que ele possa se negar enquanto programa e se consolidar enquanto política pública. Portanto, ao invés de falar de PROEJA, eu vou falar de EJA-EPT e não de PROEJA, pra gente fortalecer essa luta da consolidação da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional.

O principal marco fundante da EJA-EPT se deu nos anos de 2005 e 2006, quando da publicação, respectivamente, do decreto 5.478, que instituiu o “Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos”, e do decreto 5.840, que ampliou o programa e o renomeou para “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos”²⁷. Este movimento normativo deu início à institucionalização da EJA integrada à Educação Profissional, a qual tem suas sementes no Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT)²⁸, ofertado a partir de 2001 em

²⁶ Os Encontros Nacionais de EJA-EPT (PROEJA) da Rede Federal ocorrem anualmente, tendo havido sua primeira edição em Goiânia, em 2018; a 2ª, em Londrina, em 2019; a 3ª, *online*, foi organizada pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL) em 2020; a 4ª, também *online*, foi organizada pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM) em 2021; a 5ª, retomando a presencialidade, foi em Sapucaia do Sul, em 2022; a 6ª no Rio de Janeiro, em 2023; e a 7ª em 2024, em Natal.

²⁷ Este processo foi marcado por uma série de lutas, baseadas em críticas feitas ao decreto original do PROEJA. A principal delas foi acerca da definição de uma carga horária máxima para os cursos, limitando-os a uma formação aligeirada e restrita. Para maiores detalhes, ver Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005.

²⁸ Embora pioneiro na oferta de EJA em instituições federais de educação profissional e tecnológica, o EMJAT ofertava o Ensino Médio sem a integração com a formação profissional.

dois CEFETs²⁹; bem como em ações ligadas a movimentos sindicais, como o Projeto Integrar, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores³⁰.

Nessa experiência, articularam-se educação profissional, básica e político-sindical, e a categoria e o fato social trabalho têm sido centrais nessa proposta. Fundamental tem sido a sua incorporação e explicitação no projeto político-pedagógico como relação social que se define no contexto histórico das relações de força entre diferentes interesses numa determinada sociedade. Entre as atividades curriculares do Integrar, por exemplo, está a ação cidadã, realizada por alunos e professores, de pressão social por empregos, e, ao mesmo tempo, a promoção do debate com a sociedade, incluindo o próprio interior do movimento sindical, sobre experiências de trabalho associado (como cooperativas de produção). Outro aspecto político-pedagógico relacionado à incorporação do trabalho no cotidiano das atividades curriculares é a presença, em sala de aula, de forma sistemática, de um metalúrgico e de um licenciado, ambos considerados «educadores» (Fischer; Franzói, 2009, p. 47).

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, propõe-se a ser mais que uma mera soma ou sobreposição de conteúdos de formação geral e formação profissional. Ao buscar reconstituir a integralidade da formação humana nos marcos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, traz os saberes historicamente associados ao trabalho sem renunciar aos saberes legitimados pela academia. Assim, propõe-se a ser uma travessia rumo à superação da dualidade educacional. Há de se ter em conta, entretanto, que não é um desafio fácil a ser vencido: pelo contrário, a dualidade é uma marca histórica da educação brasileira, cuja superação não se dá apenas com palavras em textos normativos, mas sim com prática efetiva e mudanças estruturais. Tomemos o caso do PROEJA: o decreto que o instituiu prevê a oferta de no mínimo 10% das vagas de ingresso nesta modalidade já para o ano de 2006, em cada instituição federal de educação profissional, e seu progressivo aumento a partir do ano de 2007. No entanto, veem-se ainda movimentos de resistência à modalidade e, de

²⁹ Um relatório do Tribunal de Contas da União (TCU), publicado em 2005, ao exaltar o EMJAT, determinou à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC) tomar providências no sentido de que experiências de “atendimento às parcelas menos favorecidas da população”, tais como o EMJAT, fossem replicadas em outras instituições federais de educação profissional e tecnológica. Ver “Acórdão TCU 480/2005”, disponível em <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/redireciona/acordao-completo/%22ACORDAO-COMPLETO-22466%22>, acesso em: 03 nov. 2024.

³⁰ Ver “A década do Integrar”, disponível em <https://cnmcut.org.br/noticias/a-decada-do-integrar-b764>, acesso em: 03 nov. 2024.

modo geral, pouco tem sido feito institucionalmente para contorná-la: isto pode ser verificado pelo fato de apenas um IF no Brasil cumprir o percentual mínimo de oferta de vagas de EJA-EPT³¹. Segundo Ivo e Hypolito (2012, p. 137):

A resistência ao PROEJA existe e manifesta-se de diferentes maneiras e por diversas razões, tais como: o desconhecimento acerca da modalidade de ensino, a dificuldade dos professores em inserir novas práticas pedagógicas, os pré-conceitos em relação ao público da EJA, a inserção de uma política externa à instituição, entre outros.

Com efeito, no ano de 2017, 2,4% das matrículas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)³² eram na modalidade de EJA-EPT; no de 2018, manteve-se em 2,4%; e, em 2019, este percentual caiu para 2,2%³³. A partir do ano de 2020, não se têm disponíveis, para acesso público, os números de matrículas da RFEPCT como um todo, apenas dos IFs, a saber: 2,13% em 2020; 1,85% em 2021; 2,07% em 2022; e 2,22% em 2022³⁴.

A reversão do movimento de queda que se dá a partir de 2022, ainda que pequena, se deve, possivelmente, à instituição do Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA Integrada – EPT), instituído pela portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021 exarada pelo então ministro da educação Milton Ribeiro. A razão de ser de tal Programa é explicitada já em seu artigo 1º: “garantir o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação - PNE, especialmente a meta 10” (Brasil, 2021). Em outras palavras, não há uma preocupação com o direito dos sujeitos da EJA, mas sim apenas tentar atingir uma das metas do PNE que muito se distanciava do previsto. Para isto, previa-se o repasse de recursos suplementares às instituições da RFEPCT a fim de que estas ofertassem “cursos de ensino fundamental e ensino médio, **articulados** com qualificação profissional ou curso técnico de nível médio” (Brasil, 2021, grifo nosso). A menção à articulação pode significar concomitância

³¹ O Instituto Federal de Goiás (IFG), o qual, no ano de 2023, contava com 12,20% de vagas em cursos de EJA-EPT distribuídas em todos os seus *campi*. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Dados coletados em 14 nov. 2024.

³² Composta pelos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ); pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG); pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e pelo Colégio Pedro II.

³³ Disponível em <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>. Dados coletados em 03 ago. 2021.

³⁴ Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Dados coletados em 14 nov. 2024.

ou integração na formação, conforme disposto na LDB em seu artigo 36-C. A concomitância, na qual há duas matrículas diferentes para cada trabalhador-aluno (uma para o ensino fundamental ou médio; outra para a educação profissional) não garante a busca da integração entre saberes acadêmicos e profissionais, acaba por dificultá-la, pois separa o trabalho dos docentes da formação geral e da formação profissional. Muitas vezes, são docentes de duas instituições diversas, com regimes e condições de trabalhos diferentes, que não podem dedicar o mesmo tempo ao planejamento coletivo, fundamental para a integração. Outra questão é que, grosso modo, se acaba por priorizar a oferta de cursos rápidos de qualificação profissional articulados ao ensino fundamental ou ao médio, em detrimento de cursos técnicos integrados, que demandam mais infraestrutura, mas estimulam uma formação de maior fôlego. Logo, é factível dizer que se trata de um programa cujo objetivo é, de fato, inchar números de matrículas, não buscar uma formação qualificada para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Não se está afirmando aqui que não se deveria ofertar cursos de qualificação profissional, mas sim que o estímulo a eles deveria ser focado no ensino fundamental, dando a oportunidade de os trabalhadores-alunos conhecerem os Institutos Federais e buscarem nestes uma formação sólida, a qual é mais viável de ser realizada em cursos técnicos integrados ao ensino médio. Neste sentido, concorda-se com a reflexão de Fischer e Franzói (2009):

Fruto de condicionantes sociais maiores, a luta pela superação dessa desigualdade não se encerra no interior da escola. É necessário que esteja articulada a lutas por políticas de emprego, de ciência e tecnologia, que conduzam a outra forma de inserção do país no cenário internacional. Sendo o caminho a percorrer de tal magnitude, entende-se, também, que muito ainda teremos que conviver com essa multiplicidade de situações, que requer da educação uma complexidade de respostas. Isso não significa ser condescendente com programas rebaixados de qualificação, e com ações governamentais fragmentadas e descontínuas, mas estar atento às necessidades de trabalhadores que ainda estão muito distantes da escola. Para que a ela retornem e dela usufruam, é preciso que se construam, cotidianamente, «canais educacionais mais adequados» (Fischer; Franzói, 2009, p. 38-39).

Vive-se uma situação de precarização do trabalho tal que, muitas vezes, os trabalhadores-estudantes vão desejar uma solução imediata – ainda que provisória. Aos trabalhadores da educação cabe, assim, entender como utilizar este desejo para construir, junto com os sujeitos, soluções mais perenes. Com a

proximidade dos vinte anos da publicação do primeiro decreto do PROEJA, afirma-se ainda a necessidade de políticas indutoras, tanto em nível de governo central quanto em cada uma das instituições ofertantes da modalidade, a fim de efetivar a institucionalização da EJA-EPT e a superação da lógica de programa. No entanto, para que isto efetivamente ocorra, é necessário se ter a clara consciência de que:

[...] sob o crivo de uma intelectualidade tradicional conservadora, para qual a lógica formal prevalece como referência de leitura de mundo, uma ação impositiva não pode se tornar, posteriormente, uma reação orgânica, porque isso seria uma contradição; mas, sob o crivo de uma intelectualidade orgânica democrática, em que a dialética supera a lógica formal e demonstra que as contradições são motores da história, sim, uma ação impositiva pode tornar-se orgânica, não automaticamente, pois há que se permanecer no movimento da luta para que as condições materiais e históricas cooperarem com a efetivação deste fato (Amorim, 2022, p. 283).

Enquanto não se pode renunciar à disputa das políticas públicas, seja pela disputa do Estado em sua forma restrita, seja pela disputa de instituições da sociedade civil que constituem o Estado Integral na perspectiva gramsciana, há de se saber que estas não serão suficientes se não houver a constituição de uma massa crítica de trabalhadores da educação os quais, em sua agência, disputem abertamente os caminhos que a RFEPCT irá tomar, seja em cada uma de suas unidades, seja nela como um todo.

1.3 Para pensar a EJA-EPT: o conceito de Cultura do Trabalho

O trabalho se apresenta em formas históricas: sendo assim, a depender do sistema de produção, ele se diversifica, muitas vezes sendo associado à pura negatividade (como sofrimento, punição, castigo), outras vezes como pura positividade (como o trabalho que enobrece). É preciso, no entanto, complexificar a categoria se objetivamos realmente compreendê-la.

Sob o capital, o traço constitutivo mais forte do trabalho, a capacidade criativa, torna-se secundário para os que exercem a própria atividade (alienação). Para a grande maioria, o trabalho reduz-se à necessidade imperativa de homens e mulheres de garantir sua subsistência no mercado. Da relação social entre trabalho e capital e da atividade criativa saltamos para a relação jurídica “emprego”, forma ainda generalizada pelo capitalismo, mas em vias de transformação, na qual homens e mulheres estão totalmente disponíveis, durante a maior parte do tempo, aos seus empregadores, para realizar as tarefas (“trabalho”) que lhes forem designadas. A base social dessa necessidade escapa ao ser singular, e o trabalho somente lhe aparece

como uma vida ritmada pelo “contrato de trabalho” que assegura condições sociais de existência, através do salário. O trabalho (a atividade) é louvado e reafirmado na educação escolar, na educação profissional, nas empresas e na propaganda, onde se procura extrair uma vocação, um impulso interno a cada ser singular que o justifique e conforte na tarefa que deverá cumprir. Também é louvado como emprego, enquanto trampolim para o sucesso e valorizado positivamente como expressão da própria subjetividade. Tal valorização positiva é socialmente confirmada somente se o trabalho converte-se em “emprego”, em forma de venda da força de trabalho assegurada por um contrato (Fontes, 2017, p. 47).

Desta maneira, é preciso ter claro que o trabalho, mesmo no capitalismo, não é pura negatividade, e que dizer o contrário é não ler as contradições da realidade (Frigotto; Ciavatta, 2012).

Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 752).

Desta maneira, a cada forma histórica de trabalho há uma cultura do trabalho que, dialeticamente, é por ela constituída e a ela constitui. De acordo com Tiriba e Sichi (2011, p. 260), “no que diz respeito aos vínculos entre trabalho e cultura, destacamos que os grupos humanos trabalham de acordo com uma determinada cultura e, ao trabalhar, produzem cultura”.

Concebemos a cultura do trabalho como um conjunto de práticas, valores e conhecimentos que se materializam no processo de trabalho propriamente dito, conjunto esse que se plasma não só nas relações de mercado, como também nas relações de convivência internas e externas ao empreendimento (Tiriba, 2001, p. 343).

Para se estudar tal conceito em uma perspectiva marxista, é preciso se levar em consideração nas análises a relação entre generalidade e particularidade.

Considerar o trabalho na sua generalidade e particularidade histórica (e os saberes dele decorrentes) requer a apreensão dos elementos da cultura do trabalho que é hegemônica em determinado modo de produção, bem como os elementos das culturas que, de forma subordinada, nele convivem e subsistem (Tiriba; Sichi, 2011, p. 239).

Assim, apesar de a forma hegemônica de trabalho no sistema capitalista ser a assalariada, há de se ter a clareza da existência de outras, as quais se

interrelacionam dentro da totalidade social. E, como afirma Cruz (2006, p. 99), as formas políticas e culturais da classe trabalhadora em cada país vão estabelecer a por ele chamada de “cultura no mundo do trabalho” específica, ou seja, a realidade do trabalho no Brasil, por exemplo, vai ser profundamente diferente daquela de outros países, sejam eles também de capitalismo dependente ou de capitalismo central.

Em uma perspectiva materialista histórico-dialética, há de se ter como pressuposto que a cultura do trabalho se faz em diálogo com as relações sociais de produção: as instituições de educação formal não a produzem autonomamente. A elas, cabe a internalização (Mészáros, 2005), em um processo no qual há aceitações, legitimações, resistências, confrontações e construção de novas sínteses por parte dos sujeitos.

1.3.1 Economia Solidária e a Cultura do Trabalho Associado e Autogestionário

Já foi descrito que o trabalho é uma característica única do ser humano e, em sua perspectiva ontológica, é a que lhe define enquanto tal. Da mesma forma, ele se apresenta historicamente sob uma variedade de formas, sendo, no capitalismo, o assalariamento a forma dominante.

O resgate do sentido de pertencimento de classe (o que implica entender as conformações da classe trabalhadora hoje e sua *nova morfologia*) [...], é questão crucial neste século. A possibilidade de uma efetiva emancipação humana e social, da construção de uma alternativa socialista de fato, só encontrará concretude e viabilidade social a partir das revoltas e rebeliões que se originam centralmente (e não com exclusividade) no mundo do trabalho.

Um processo de emancipação simultaneamente *do* trabalho, *no* trabalho e *pele* trabalho (Antunes, 2018, p. 303-304, grifos no original).

Dentro desta perspectiva, pretende-se falar sobre uma outra forma, que já começa a existir dentro das contradições do sistema capital e que carrega internamente um potencial de questioná-lo. Trata-se aqui do trabalho associado, sendo a Economia Solidária, emergida da crise do trabalho assalariado, um dos espaços-tempos no qual ele pode ser visualizado e para o qual é dada centralidade ao longo deste estudo³⁵.

³⁵ “Como resultado provisório da luta entre capital e trabalho, podemos afirmar que, na atualidade, atravessados por mediações de primeira e de segunda ordem, convivem e se

Sobre o segundo espaço/tempo do trabalho de produzir a vida associativamente, referimo-nos às experiências econômicas dos setores populares que, historicamente, estiveram presentes nos países latino-americanos e que, até recentemente, eram invisíveis ou consideradas como atividades marginais e/ou informais. Em especial, referimo-nos às unidades de produção, hoje, denominadas de cooperativas populares, associações, grupos de produção comunitária, grupos de produção associada, empreendimentos econômicos solidários, organizações econômicas populares, entre outras, as quais, no atual contexto do capitalismo, podem se plasmar a produção associada, entendida na perspectiva marxiana, como unidade básica da sociedade dos produtores livres associados. Para tal, é necessário lembrar que a proliferação de organizações econômicas associativas, de cunho popular, antes considerada como manifestação da economia informal ou como um setor tradicional que deveria se incorporar à economia capitalista moderna, proporcionou maior interesse por parte dos militantes e pesquisadores dos movimentos sociais, que passaram a se debruçar sobre sua dinâmica interna, vislumbrando suas potencialidades como manifestação de uma racionalidade econômica distinta da lógica do capital. Com diversas matrizes teóricas, conceitos como economia solidária, economia popular solidária ou economia social e solidária têm sido utilizados para explicar o fenômeno do trabalho associado e, ao mesmo tempo, fomentar a criação de organizações econômicas que não se referenciam nos paradigmas capitalistas (Tiriba; Fischer, 2023, p. 236).

Frente a um contexto de crise do capital e da forma assalariada do trabalho, a qual empurrou milhões de pessoas rumo ao desemprego, começaram a surgir experiências organizadas pelos próprios trabalhadores para, associativamente, garantir a sua própria existência. Para Novaes (2021, p. 335): “a era da barbárie abriu um novo ciclo de lutas pelos trabalhadores em todas as partes do globo terrestre. No Brasil, a economia solidária faz parte dessas lutas travadas pela classe trabalhadora mais pauperizada”. Cruz (2006, p. 139), também, ressalta o papel das lutas sociais na origem da Economia Solidária, a qual:

[...] resulta, então, do encontro dessa conjuntura econômica excludente, com os valores sociais forjados na acumulação social e política das lutas dos anos 70 e 80, contra as ditaduras militares, e em favor da democracia participativa e da justiça social a ser conquistada através da igualdade econômica.

entrelaçam, pelo menos, três importantes espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente, nas quais estão presentes, ainda que contraditoriamente, elementos da produção associada e da autogestão do trabalho e da vida social. São eles: a) Espaços/tempos revolucionários - quando são produzidas mudanças estruturais na sociedade, verifica-se a dualidade de poderes ou o confronto entre capital e trabalho se manifesta por meio de revoltas e rebeliões; b) **Espaços/tempos da atual crise do capital e do trabalho assalariado, nos quais as estratégias associativas de trabalho e de sobrevivência se configuram como parte integrante da economia solidária, economia popular solidária ou qualquer outra denominação que, embora não sejam sinônimos, anunciam a construção de uma economia alternativa ao capital;** c) Espaços/tempos das culturas milenares das comunidades e povos tradicionais” (Tiriba; Fischer, 2023, p. 234-235, grifo nosso).

O movimento do real é marcado por contradições. Vê-se no enfraquecimento do trabalho frente ao capital surgirem as iniciativas de resistência com potencial de dar origem a uma semente de alternativa ao sistema capitalista.

A “produção associada” deve ser concebida em dois sentidos. O primeiro vincula-se à constatação (a olho nu) de que a reprodução da classe-que-vive-trabalho, em especial, dos trabalhadores oriundos dos setores populares, requer uma verdadeira produção associada, pressupondo a criação de redes de solidariedade, de colaboração para que, cotidianamente, possam garantir sua sobrevivência. A reprodução ampliada de vida requer a coordenação do esforço coletivo do conjunto de pessoas que compõem a unidade de produção, seja ela unidade doméstica, cooperativa ou de qualquer outro empreendimento econômico. O segundo sentido de “produção associada” caminha no horizonte econômico-filosófico marxista, no qual a mesma é entendida como unidade básica da sociedade dos produtores livremente associados na produção. Evidentemente, como categoria histórica, é preciso redimensionar a “produção associada” na atual fase de sociabilidade do capital, dado que o cooperativismo e outros empreendimentos associativos vêm sendo demandados pelo modelo neoliberal de acumulação e regulação social (Tiriba, 2006, p. 118).

Os empreendimentos cooperativos e associativos não são entidades isoladas, alheias ao sistema capitalista hegemônico, mas sim estão nele inseridos: podem ser, inclusive, mecanismo de reprodução deste sistema ao passo em que este pode se apropriar de bandeiras da classe trabalhadora para seus próprios interesses.

A própria reestruturação produtiva, calcada na flexibilização entre capital e trabalho, demanda trabalho por conta própria, demanda força de trabalho para compor a cadeia produtiva toyotista (na qual 75% dos bens e serviços é produzido do lado de fora da empresa-mãe). Por isso, é preciso pensar a questão das empresas familiares, das microempresas e, principalmente no nosso caso, a questão do cooperativismo como algo que não é necessariamente “revolucionário” ou “alternativo”, mas como parte integrante da reestruturação produtiva requerida pelo atual regime de acumulação capitalista. O fato dos trabalhadores se tornarem os proprietários dos meios de produção não necessariamente nos indica a possibilidade de criação de uma nova cultura do trabalho. Não é sinônimo de superação das relações capitalistas de produção e tampouco representa, necessariamente, trabalho emancipado (Tiriba, 2006, p. 118).

Os empreendimentos de Economia Solidária funcionam, se estruturam e se caracterizam por “sua dinâmica de negação-conservação-superação das relações sociais de produção capitalistas, a medida em que, organizando-se internamente fora da estrutura de relações sociais típicas do capitalismo, estão

submetidas à sua lógica de mercado” (Cruz, 2006, p. 90). O mesmo autor vai sintetizar isto em dois aspectos-chave:

- a) [...] a economia solidária comporta relações sociais de produção não-capitalistas, desenvolvidas no interior de seus empreendimentos;
- b) as iniciativas de economia solidária, para sobreviverem, estão obrigadas a estabelecer relações mercantis, isto é, relações econômicas mediadas por relações de mercado, condicionadas pela determinação social dos valores de troca (Cruz, 2006, p. 104).

É uma situação extremamente complexa, na qual se busca a construção de relações sociais contra-hegemônicas por dentro do sistema hegemônico. A Economia Solidária, segundo Gaiger (2004, p. 828), “ao mesmo tempo que estimula maior funcionalidade do sistema, ela fortalece ou suscita a constituição de novos atores coletivos, portadores de uma crítica teórica, política e filosófica à ordem social atual, e de um projeto de substituição global”. Por sua vez, Tiriba (2007, p. 90) afirma que:

[...] o esforço para tornar viável a organização econômica pressupõe um estudo sobre a possibilidade de que, tecnicamente, os trabalhadores possam tornar viável seu projeto político. A procura de uma práxis que contemple a unidade entre os objetivos econômicos e os objetivos sociais é uma das chaves da educação dos trabalhadores associados na produção, a qual é compreendida como processo permanente e como resultado provisório de ação-reflexão-ação.

Por isto, embora seja necessário correlacionar o fenômeno à totalidade social, inclusive em seu caráter econômico, há acordo com Novaes (2021, p. 337) quando ele afirma que é preciso cuidar para não se cair em reduções economicistas na análise dos empreendimentos de Economia Solidária, sendo fundamental observar as vitórias políticas tidas por estas quando se organizam e influenciam decisivamente nas lutas sociais.

A formação e o funcionamento de iniciativas de economia solidária e ações de apoio, de estudo ou de acompanhamento, etc., em relação ao tema já visto até aqui, deve tomar em consideração dois aspectos fundamentais da vida social: de um lado, as determinações da vida econômica, ou seja, os aspectos relacionados à produção, à circulação, ao consumo e à acumulação de coisas que podem servir para a reprodução da vida, que podem adquirir valor de uso ou de troca; de outro lado, as representações valorativas da vida social, como crenças, signos, discursos, ideologias. Esta necessidade, embora possa ser recomendada, como princípio metodológico para qualquer estudo relativo a fenômenos sociais, torna-se imperativa no caso da ES e de suas iniciativas, pelo simples fato de que essas duas esferas constituem os elementos distintivos das iniciativas desse tipo (Cruz, 2006, p. 101).

Sabendo ser nas brechas abertas na tessitura do sistema que os trabalhadores podem agir, faz-se importante aprofundar a discussão sobre quais são as estratégias da classe para efetivar uma transformação real e estrutural da sociedade.

Reivindicamos a exploração do trabalho para todos ou aproveitamos a crise do trabalho assalariado para tentar fortalecer a organização dos trabalhadores em torno da criação de uma nova cultura do trabalho? Quais os horizontes de nossas lutas? Criar as bases culturais para uma sociedade de produtores livremente associados na produção? Ou apenas amenizar as contradições entre capital e trabalho? (Tiriba, 2006, p. 118).

Faz-se necessária, portanto, uma discussão mais aprofundada sobre os conceitos e práticas de Economia Solidária, de autogestão e de trabalho associado. Para colaborar na compreensão sobre a Economia Solidária, bem como a sua relação com o trabalho assalariado, recorreremos ao verbete “Associação Cooperativa” do Dicionário do Pensamento Marxista:

A cooperação, para Marx, é a negação do trabalho assalariado. Em sua forma positiva, “o trabalho associado, que maneja suas ferramentas com mão hábil e entusiasmada, espírito alerta e coração alegre”, poderia tornar o trabalho assalariado tão arcaico quanto o capital já havia tornado ultrapassado o trabalho escravo ou servil, disse Marx, no Discurso inaugural, que pronunciou em 28 de setembro de 1864, por ocasião do lançamento, em Londres, da Associação Internacional dos Trabalhadores. Dentro do capitalismo, contudo, as formas de associação cooperativa estavam fadadas a conter tanto as cascas do velho sistema como as sementes do novo. Tal contradição, porém, antes recomendava a cooperação do que constituía uma razão para deixá-la de lado (Yeo, 1988, p. 20).

Pelo viés de sua base econômica e das relações de trabalho subjacentes, Souza e Augusto Júnior (2020, p. 10) afirmam:

[...] nos empreendimentos econômicos solidários não há o que Marx (1975) denominou mais valia, a parte decorrente da produção do trabalhador que não lhe é paga na forma de salário ou participação nos lucros, mas sim geradora de acumulação capitalista. Na economia solidária a absoluta maioria dos trabalhadores não recebe salários, mas sim retiradas, sendo que eles, enquanto também proprietários dos empreendimentos, não têm seus excedentes chamados de lucro, mas sim de ‘sobras’.

Esta diferença não é apenas semântica, mas se configura em uma prática econômica diversa da hegemônica no sistema capitalista. Sobre isto, Cruz (2006) demonstra como as relações no processo produtivo assumem outros contornos.

O que diferencia as iniciativas de economia solidária das empresas convencionais, diante destes imperativos? A autogestão. O fato simples e direto de que o trabalho e o produto dos trabalhadores não estão alienados a ninguém (ou seja: que pertence a eles, aos próprios trabalhadores). É a relação de apropriação e de participação democrática das decisões que potencializa a implicação dos trabalhadores com o processo produtivo. É a consciência de que a sua associação é que lhes permite concorrer sob condições menos desvantajosas em relação às firmas capitalistas (sejam elas uma fábrica, uma empreiteira ou um supermercado) do que o fariam se trabalhassem de forma isolada, e de que o resultado econômico do trabalho será recompensado na medida da capacidade de concorrência do empreendimento (Cruz, 2006, p. 266).

Autogestão, assim, implica que os trabalhadores são capazes de organizar e gerir os seus próprios processos de trabalho, sem a necessidade de uma chefia, a partir da democratização dos meios e dos conhecimentos inerentes à produção para todo o coletivo. A fim de elaborar e precisar ainda mais o conceito, considera-se como Economia Solidária:

o conjunto das iniciativas econômicas associativas nas quais (a) o trabalho, (b) a propriedade de seus meios de operação (de produção, de consumo, de crédito etc.), (c) os resultados econômicos do empreendimento, (d) os conhecimentos acerca de seu funcionamento e (e) o poder de decisão sobre as questões a ele referentes são compartilhados por todos aqueles que dele participam diretamente, buscando-se relações de igualdade e de solidariedade entre seus partícipes (Cruz, 2006, p. 69).

A Economia Solidária é, porém, um termo de ampla compreensão, com distintas interpretações entre os autores da área. Wirth, Fraga e Novaes (2011, p. 194-208) organizam em categorias as leituras sobre o tema: aquelas que, baseadas nos socialistas utópicos, veem a Economia Solidária como possibilidade de superação do capitalismo pelo fato daquela ser inerentemente superior a este; aquelas que veem a complementaridade entre Economia Solidária e capitalismo, em uma perspectiva de humanização do mesmo; aquelas que tem como eixo de análise a Economia Popular, compreendendo a necessidade de o Estado intervir por meio de políticas públicas para a sua promoção; e aquelas que percebem na Economia Solidária um espaço possível de exercício da autogestão e do trabalho associado no contexto social presente, sendo um espaço de luta por projetos societários e tendo como objetivo final a construção de uma sociedade dos trabalhadores livremente associados. É nesta perspectiva que se baseia este estudo, na:

[...] compreensão da autogestão inscrita no processo histórico da luta de classes, as experiências de trabalho associado são uma forma de

resistência ao desemprego e podem contribuir com a formação e articulação da classe trabalhadora no enfrentamento ao capital (Wirth; Fraga; Novaes, 2011, p. 206).

Desta maneira fica evidente, conforme afirma Cruz (2006, p. 34), que as cooperativas por si só não levam ao socialismo: para isto, há a necessidade de “uma completa transformação das superestruturas políticas e jurídicas, enfim, de uma revolução”.

[...] a experiência soviética demonstra que a construção do socialismo sob a ausência de uma cultura autogestionária (cooperativa) tende a produzir distorções burocráticas, centralizadoras e, por fim, de reprodução das diferenças sociais entre “planejadores” e “executores” (Cruz, 2006, p. 35).

Com efeito, já em Lenin (2020), há o apontamento de que, após a tomada do poder político, os socialistas não estariam dando a importância devida à questão da cooperação, já que sobre esta deveria se assentar a base de um verdadeiro regime socialista. Para ele, “com a propriedade social dos meios de produção, com a vitória de classe do proletariado sobre a burguesia, o regime dos cooperadores cultos é o regime socialista” (Lenin, 2020). Assim, é necessário levar à radicalidade a crítica do pensador e revolucionário russo, que pôde ver o caminho o qual o regime soviético estava tomando.

O empreendimento socialista não poderá efetivar outro *modo de vida* se não conferir ao trabalho algo radicalmente distinto tanto da subordinação estrutural em relação ao capital quanto de seu sentido heterônomo, subordinado a um sistema de mando e hierarquia, como se deu durante a vigência do sistema soviético e nos países do chamado “bloco socialista” ou do “socialismo real”, eufemismo para esconder as mazelas que impediam a autonomia efetiva e verdadeira do trabalho.

Com isso, entramos em outro ponto crucial, quando se trata de entender o verdadeiro significado do trabalho no socialismo e sua profunda diferença em relação à forma social do trabalho sob o sistema de capital. [...] Não é possível compatibilizar trabalho *assalariado, fetichizado e estranhado* com *tempo verdadeiramente livre*. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é *incompatível* com uma vida cheia de sentido fora do trabalho. Em alguma medida, a esfera fora do trabalho estará *maculada* pela *desefetivação* que se dá no interior da vida laborativa (Antunes, 2018, p. 304-305, grifos no original).

Ao referir-se a algumas experiências de Economia Solidária, Cruz (2006, p. 246) alega que nestas não há ingenuidade, pois elas não têm por objetivo

[...] revolucionar o capitalismo a partir de suas práticas; nenhum deles acredita ser possível uma expansão *ad infinitum* de suas práticas, e consideram todas estas experiências sob um prisma construtivista, ou seja, de uma pedagogia coletiva que se orienta a partir de novos valores e da experiência concreta do dia-a-dia (Cruz, 2006, p. 247).

Se o objetivo enquanto classe é a construção de uma sociedade sem classes, propiciar a construção da cultura do trabalho associado é tarefa para desde já, visando construir uma cultura que aponte para uma nova sociabilidade a partir das práticas nascentes dentro da contradição do próprio sistema capitalista.

Configurando-se como um processo prático-educativo de criação de novas concepções de mundo, a produção associada é uma "escola" que pode contribuir não apenas para driblar o desemprego e outras contradições entre capital e trabalho, mas para que a classe trabalhadora descubra que o capitalismo não é um sistema inexorável (Tiriba, 2008, p. 91).

Considerando que as “[...] pessoas não são naturalmente inclinadas à autogestão, assim como não o são à heterogestão”³⁶ (Singer, 2002, p.21) e que é “[...] nos processos que têm características autogestionárias que a classe trabalhadora enfrenta verdadeiros desafios: desnaturalizar a separação entre dirigentes e dirigidos, entre concepção e execução” (Novaes, 2011, p. 134), é possível afirmar a necessidade de aprimorar a formação cooperativa.

O dia a dia da atividade cooperada e autogestionária exige do trabalhador uma qualificação profissional complexa. Está colocada para ele a necessidade de compreender a atividade produtiva, o sistema onde ela se insere, as relações sociais e produtivas estabelecidas e vigentes e de atuar coletivamente. Na cooperativa, se há espaço para o aprimoramento da técnica de trabalho, há também para aprendizagens em relação à gestão da unidade de produção como um todo. Se há espaço para o aperfeiçoamento do processo de trabalho, há também para o desenvolvimento de habilidades pessoais e comportamentais. Dessa forma, a qualificação profissional na cooperativa autogestionária acontece de maneira a integrar os atos de planejar e executar, o que confere uma ampliação do sentido da qualificação se comparado ao atribuído na empresa tradicional (Fischer; Cordeiro, 2021, p. 472).

Aprender que a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual é apenas uma construção histórica é um objetivo, assim, tanto das experiências de trabalho associado e autogestionário, quanto dos processos formativos de ensino médio integrado à educação profissional. Logo, a aproximação destas é extremamente coerente e potencialmente útil, quando pensados os interesses da classe trabalhadora. Tiriba (2007, p. 95) reafirma isto, ao falar da importância de se “compreender as iniciativas populares como instâncias educativas,

³⁶ A heterogestão do trabalho se dá a partir do momento no qual, historicamente, acontece a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, cabendo a uns a gestão dos processos de trabalho e, a outros, a sua execução.

aprendendo com os trabalhadores as formas como vêm tentando administrar seus empreendimentos”.

No entanto, conforme Cruz (2006, p. 238-239), abandonar a cultura do trabalho assalariado, a cultura do não-trabalho ou a cultura do trabalho autônomo individual para abraçar a cultura do trabalho associado não é um processo simples. Sobre isto, Pelissari e Nascimento (2020, p. 450) vêm falar do grande desafio dos empreendimentos econômicos solidários de romper a cultura do individualismo, uma vez que a competição está entranhada na racionalidade capitalista. Neste sentido, afirmam:

[...] o empreendimento econômico solidário é um espaço que educa para a autonomia e para a superação do trabalho alienado. Para que se alcancem tais objetivos são necessárias outras estratégias além do aprender com a prática. O aumento da escolarização, o acesso a materiais teóricos, à formação técnica profissional e política dos cooperados são indispensáveis para o seu fortalecimento e o reconhecimento como sujeitos que tomam a direção do processo produtivo, agentes ativos de mudanças (Pelissari; Nascimento, 2020, p. 450).

Segundo em um estudo baseado na perspectiva marxiana e de tradição marxista, Souza (2008, p. 94-95) aponta a necessidade de o cooperativismo ultrapassar a dimensão das experiências pontuais.

Precisa ir além dos pequenos empreendimentos isolados e ter vínculo orgânico com a classe trabalhadora. Assim é possível falar das cooperativas como formas de transição a um novo modo de produção que, apesar de embrionário, apresenta elementos dissolventes da reprodução do capital, cujo alicerce é a subsunção real do trabalho no capital.

Segundo Cruz (2006, p. 103), apesar de que, para sobreviver, os empreendimentos de Economia Solidária têm de atentar para o funcionamento e a dinâmica da lógica capitalista, eles carregam (conscientemente ou não) uma contestação, uma subversão desta mesma lógica. O Documento Final da I Oficina Nacional de Formação/Educação em Economia Solidária, a qual foi realizada em 2006, por sua vez, propugna:

A educação/formação em Economia Solidária tem em conta a solidariedade em sua dimensão ontológica (condição humana, constitutiva da vida social), bem como as diferentes concepções e práticas de solidariedade que se manifestam nos diversos espaços/tempos históricos e, inclusive, convivem num mesmo espaço físico/subjetivo. Sintonizando-se na potencialização de redes de colaboração solidária, as práticas pedagógicas propiciam a sobrevivência e a melhoria da qualidade de vida, favorecendo a construção de redes de proteção social. Além disso, fortalecem a

organização dos trabalhadores e trabalhadoras em torno de um projeto econômico-social que privilegia a valorização do trabalho (e não do capital). Para tal, ao mesmo tempo em que se substancia na **denúncia da exploração do trabalho**, na crítica à lógica excludente da economia capitalista e ao sistema opressor que fragmenta o ser humano (dividindo a sociedade entre compradores e vendedores de força de trabalho), os processos educativos inspirados na Economia Solidária **anunciam uma nova sociabilidade**, uma nova sociedade, uma nova forma de produção da vida (Brasil, 2006c, p. 15, grifos nossos).

Assim, é neste par dialético, denúncia do que existe e anúncio de uma alternativa que pode ser construída, que se ampara a Economia Solidária. Para Gaiger (2004, p. 804), “o aporte mais valioso das experiências de economia solidária é propiciar uma nova práxis do trabalho”.

Ao reconciliar o trabalhador com o processo e os frutos do seu labor, oferece-se a possibilidade de superar o caráter descartável e alienante da atividade produtiva, de elevá-la a um patamar de satisfação de aspirações não apenas materiais ou monetárias (Gaiger, 2004, p. 804).

Afirmamos aqui ser necessária uma intervenção ativa, seja dos sujeitos da Economia Solidária, seja da instituição escolar (ou, ainda, do diálogo entre estes), a fim de constituir uma prática efetivamente pedagógica, uma intencionalidade educativa.

Frente à crise do emprego, além da alternativa ao desemprego, a produção associada é a instância de produção de novas concepções de trabalho, de vida e de mundo. Se, de um lado, isoladamente os trabalhadores associados não conseguem mudar o mundo, de outro, como parte integrante dos movimentos populares, os processos produtivos cuja lógica é a hegemonia do trabalho sobre o capital podem permitir a mudança de postura de seus integrantes frente ao mundo (Tiriba, 2001, p. 375).

Materialmente, isto implica em uma necessária revolução nas formas de organização de trabalho. Nas experiências ligadas à Economia Solidária, há sinais que apontam para tal, já que rompem com a lógica do trabalho heterogerido e explorado.

O segundo princípio societal vital, imprescindível para a instauração de outra forma de sociabilidade – o que Marx denominou “associação livre dos trabalhadores” ou “trabalhadores livremente associados” –, será dado pela conversão do trabalho em *atividade* exercida com base no *tempo disponível*. O que significa recusar a disjunção, interposta pelo capital, entre *tempo de trabalho necessário* para a *reprodução social dos trabalhadores* e *tempo de trabalho excedente* para a *reprodução do capital*. A instauração do princípio livre do *tempo disponível* em um universo societal que encontre vigência sem os *constrangimentos da propriedade privada* é o único antídoto real contra a vigência e a perpetuação do capital e de seu trabalho abstrato. Portanto, nossa luta central é e continuará sendo contra todos os constrangimentos

presentes no sistema de metabolismo socioeconômico do capital, que deve ser radicalmente eliminado. A *abstração do trabalho* realizada pelo capitalismo deve ser demolida e superada pela concretude do trabalho dotado de sentido (Antunes, 2018, p. 114, grifos no original).

É exatamente neste sentido que as experiências de trabalho associado têm potencial de trazer consigo uma nova cultura do trabalho, com novos saberes e formação de uma nova consciência de classe.

O desenvolvimento de uma cultura própria do trabalho associado acontece à medida que se reconhece a cultura do trabalho assalariado, suas possibilidades e seus limites históricos sob a perspectiva da classe trabalhadora. Ao se reconhecerem os processos de continuidade e ruptura, constrói-se com e entre os trabalhadores a análise das relações históricas entre o “velho” e o “novo” (de modos de produção da existência), em outras palavras, do “novo” que está nascendo no seio do “velho” ou, ainda, das continuidades e descontinuidades históricas (Fischer; Tiriba, 2009, p. 296).

A partir desta premissa, é preciso lembrar sempre que a formação de consciência de classe é um processo, na qual os trabalhadores são sujeitos que se fazem no processo histórico. “*Fazer-se*, porque é um estudo sobre um processo ativo, que se deve tanto à ação humana como aos condicionamentos. A classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se” (Thompson, 1987, p. 9, grifo no original). A Economia Solidária, na perspectiva apontada, apresenta-se como contraposição à lógica hegemônica e às suas pretensas soluções à crise do emprego, como o Empreendedorismo, tema abordado a seguir.

1.3.2 Empreendedorismo – a resposta do capital à crise do emprego

A crise do trabalho assalariado apresenta-se em uma multiplicidade de formas. Uma, em particular, vem tomando bastante força na contemporaneidade, sendo ofertada à classe trabalhadora como redentora. Um dos divulgadores do Empreendedorismo no Brasil afirma:

Por isso, o momento atual pode ser chamado de a era do empreendedorismo, pois são os empreendedores que estão eliminando barreiras comerciais e culturais, encurtando distâncias, globalizando e renovando os conceitos econômicos, criando novas relações de trabalho e novos empregos, quebrando paradigmas e gerando riqueza para a sociedade (Dornelas, 2008, p. 6).

Ao realizar uma densa análise sobre as formas de precarização estrutural do trabalho na sociedade atual, Antunes (2018, p. 76, grifo nosso) apresenta quatro dessas formas.

1. a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, e sua substituição pelas diversas formas de trabalho atípico, precarizado e “voluntário”; 2. a criação das “falsas” cooperativas, visando dilapidar ainda mais as condições de remuneração dos trabalhadores, solapando os seus direitos e aumentando os níveis de exploração da sua força de trabalho; **3. o “empreendedorismo”, que cada vez mais se configura como forma oculta de trabalho assalariado, fazendo proliferar as distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa;** 4. a degradação ainda mais intensa do trabalho imigrante em escala global.

De início, é necessário remontar às origens do termo, a fim de compreender suas acepções originais.

O conceito de empreendedorismo terá surgido pela mão do economista francês Jean Baptiste Say, na viragem para o século XIX, associado à capacidade dos indivíduos criarem valor por via do redirecionamento de recursos. Mas a grande difusão do termo deve-se à obra do economista austríaco Joseph Schumpeter (1838-1950), que popularizou a noção de «destruição criativa» para descrever o processo através do qual as formas velhas de fazer as coisas seriam substituídas por formas novas, transformando-se o capitalismo endogenamente, isto a partir de dentro. Nesta abordagem, o capitalismo possuiria a grande virtude de fomentar a iniciativa individual e o espírito empreendedor dos indivíduos, capaz de, por sua vez, potenciar a sucessiva inovação empresarial. Para Schumpeter, o empreendedorismo surge associado à inovação, à criatividade e à capacidade de assumir riscos moderados. Ao explorar oportunidades criadas pela inovação, os empreendedores seriam agentes decisivos para a criação de valor (Campos; Soeiro, 2016, p. 39).

De acordo com Ferraz e Ferraz (2022), se, quando de sua concepção, o conceito de Empreendedorismo era direcionado aos detentores da riqueza e dos meios de produção, recentemente ocorre o que as autoras chamam de um deslocamento de classe, o qual implicaria a difusão da prática empreendedora junto à classe trabalhadora. Este deslocamento ocorre tipicamente com o avanço da lógica neoliberal ao redor do globo. Entretanto, há de se concordar que isso não se restringe ao momento atual de desenvolvimento das forças produtivas.

Parece-nos equivocado atribuir a responsabilidade da prática empreendedora hodierna apenas ao neoliberalismo, diante da mudança das condições de produção e reprodução da vida no Brasil e no resto do mundo também. Ora, tanto um como outro são, antes, efeitos e não causas do movimento do capital para superar as quedas nas taxas de lucro nos períodos das “crises”. **Se o conceito de empreendedor muda é mais porque é um termo “coringa” para o papel desempenhado, e não porque o neoliberalismo o ensinou, isto é, ele não surgiu com o neoliberalismo, embora precisemos**

reconhecer que formam uma dupla eficiente (Ferraz, 2019, p. 97, grifo nosso).

Para compreender tal fenômeno, é preciso recuar alguns passos a fim de observar o panorama em toda a sua amplitude, visando compreender as estruturas da ordem capitalista atualmente vigente e a inserção da proposta do Empreendedorismo nesta.

Ora, a dinâmica do novo regime do capitalismo que hoje se instala é de remercantilização, descoletivização e reindividualização do trabalho. Esta manifesta-se no plano organizacional: individualização das tarefas, mobilidade, adaptabilidade dos trabalhadores, subcontratação, emagrecimento das empresas em pequenas unidades, intermitência laboral (com contratos temporários e a prazo e períodos de trabalho intercalados com períodos de desemprego), dispensa das convenções laborais. Mas exprime-se também no plano das trajetórias profissionais, que sofrem as consequências da desestabilização do emprego e da sua progressiva desinscrição em regulações coletivas, num modelo em que as carreiras (quando existem) se tornam mais fluidas e descontínuas. Paradoxalmente, ao mesmo tempo que se exalta como nunca o sujeito, assiste-se à desqualificação do indivíduo pela ausência de recursos que permitam à maioria conduzir os seus projetos e fazer as suas escolhas. De facto, ninguém é livre se não tiver o mínimo de estabilidade para estruturar a sua vida. A precariedade laboral não traz por isso uma oportunidade de emancipação e uma experiência de liberdade, mas a sensação de prisão numa incerteza permanente (Campos; Soeiro, 2016, p.45).

Os autores seguem dizendo que “a narrativa do empreendedorismo dá um sentido aparentemente positivo a estas transformações” (Campos; Soeiro, 2016, p.45). Embora muito se fale acerca do Empreendedorismo (um espírito, diriam alguns), ele tem base material, decorre de uma prática que lhe dá substância na realidade, como vai dizer Ferraz (2019, p. 15).

O atual estágio das forças produtivas pode ser caracterizado, por um lado, como uma ampliação da divisão social do trabalho seja quanto à geopolítica ou ao processo produtivo em geral, cuja prática empreendedora se situa como se fosse um meio independente de produção – indivíduo empreende por seu próprio mérito, não depende do Estado, deve ser superior à concorrência, o mercado deve ser livre para que todos possam competir, etc. – embora, por outro lado, a produção da vida nunca antes esteve tão socializada. Assim, se existe um “espírito empreendedor”; ele corresponde a uma subjetividade oriunda de relações de dependência mutuamente indiferentes e decorre do fato de que os indivíduos não percebem as contradições inerentes à (re)produção da própria existência, visto que sua perspectiva não ultrapassa suas necessidades imediatas, dado o estágio e o modo da divisão social do trabalho capitalista.

De acordo com Lombardi (2016, p. 82), o neoliberalismo pode ser entendido mais como uma ideologia, uma doutrina criada pelos intelectuais orgânicos mais conservadores da classe burguesa, do que propriamente como

uma teoria econômica e política. Segundo o mesmo autor, a ideologia neoliberal é criada para desresponsabilizar o capital pela crise econômica e transferir tal responsabilidade para o Estado, apregoando assim uma diminuição deste último, notadamente na área social, sendo máximo apenas para o capital. Assim, o neoliberalismo é entendido aqui como a forma ideológica mais recente para a legitimação do capitalismo. Este é, estruturalmente, incapaz de garantir emprego a toda a população: pelo contrário, ele necessita que haja um exército de mão-de-obra desempregado de reserva (Marx, 2013, p. 710), a fim de pressionar para baixo os salários de quem está empregado, os quais vivem sob a constante ameaça de “existir alguém para tomar o seu lugar”. Na sociedade atual, entretanto, isto é mais que uma ameaça: é a realidade constante.

Os Estados capitalistas realizaram um duplo movimento: reduziram sua intervenção na reprodução da força de trabalho empregada, ampliando a contenção da massa crescente de trabalhadores desempregados, preparando-os para a subordinação direta ao capital. Isso envolve assumir, de maneira mais incisiva, processos educativos elaborados pelo patronato, como o empreendedorismo e, sobretudo, apoiar resolutamente o empresariado no disciplinamento de uma força de trabalho para a qual o desemprego tornou-se condição normal (e não apenas mais ameaça disciplinadora) (Fontes, 2017, p. 49).

Para Ferraz (2019, p. 69), em um contexto mundial, frente aos limites do assim chamado Estado de Bem-Estar Social, a prática empreendedora foi usada como um meio para dele dar cabo e rentabilizar o capital com o desemprego estrutural.

[...] o empreendedorismo tem servido com eficiência para substituir o papel que outrora foi atribuído ao Estado, incluindo diretamente aos indivíduos até mesmo a responsabilidade pelo crescimento econômico.

Se até poucas décadas atrás o Estado agia como mediador para exploração do mais valor por meio dos direitos arrancados pela classe trabalhadora para recuperar parte do mais trabalho apropriado pelos capitalistas, como saúde, educação, previdência, etc., tais conquistas vêm sendo cada vez mais reprimidas politicamente (as contrarreformas, as privatizações, etc.), para que os indivíduos da classe trabalhadora tenham que buscar individualmente meios de garantir a reprodução da sua força de trabalho (Ferraz, 2019, p. 67).

No caso brasileiro, nos anos que se seguiram ao golpe de 2016 que derrubou a presidenta Dilma Rousseff (PT), a burguesia encampou uma série de contrarreformas que vieram a radicalizar este quadro, tendo como objetivo desregular ainda mais a legislação trabalhista, sob o argumento falacioso

de que os direitos existentes eram impeditivos à contratação de pessoal pelas empresas.

Não é, pois, de estranhar que parcela dos trabalhadores sem acesso a contratos com direitos passe a rejeitar o formato emprego, ora denunciando-o como privilégio (subscrevendo o coro empresarial), ora aderindo a outros formatos que aparecem como liberação do contato direto com empregadores. Pode ser inquietante, mas tampouco é de estranhar que assumam o ponto de vista do capital, pretendendo-se empreendedores de si próprios... (Fontes, 2017, p. 53).

Somado aos números alarmantes de desemprego, com um enfraquecimento ímpar do trabalho frente ao capital, cria-se uma condição a qual:

[...] por si só já deixa a classe trabalhadora em uma situação de extrema fragilidade subjetiva, por conta da condição permanente de ameaça à sua sobrevivência, para lidar com as demandas do capital, destruindo os mecanismos de solidariedade de classe, obstruindo a constituição de uma consciência de classe. Engendra-se uma subjetividade cada vez mais individualista, reativa e adaptativa perante esta mesma realidade, portanto, suscetível às determinações e necessidades do capital (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022, p. 7).

Contudo, não basta ao capital conformar a mentalidade da classe trabalhadora de forma a aceitar passivamente a situação. Isto ainda seria pouco. Para as classes dirigentes, é necessário que os sujeitos trabalhadores a vejam, inclusive, como algo positivo, como uma oportunidade que se abre àqueles mais aptos a empreenderem um negócio de sucesso.

Na visão neoliberal, o desemprego e a informalidade seriam oportunidades para o desenvolvimento e consolidação do empreendedorismo, por intermédio do desenvolvimento da mentalidade e do comportamento do indivíduo empreendedor, que permitiria uma expansão da atividade econômica e a redução do desemprego, com a criação de novas empresas apoiadas em um segmento empresarial de pequeno porte (Lima, 2008, p. 30).

Sobre esta mesma questão, o autor ainda expõe os conceitos formados sobre os trabalhadores desempregados que os colocam como responsáveis pela situação em que vivem.

A defesa do empreendedorismo, como alternativa aos “perdedores” da globalização, mostra a intenção de propagar a mensagem, que trabalhadores desempregados e informais, são desajustados que precisam se ajustar que “ganhadores” são empreendedores, dispostos a “correr riscos”. Nesta perspectiva, a globalização econômica não seria um problema e o empreendedorismo seria um caminho de ajustamento à nova realidade (Lima, 2008, p. 58).

De acordo com Ferraz (2019, p. 51), se o capitalismo avança em relação a outros modos de produção exatamente pela possibilidade de mobilidade entre classes, há de se saber que são muito raros os casos em que isso ocorre. No entanto, afirma a autora, é fundamental para a manutenção do sistema que os indivíduos creiam nesta possibilidade.

[...] dada sua condição de pauperização, grande parte da população passa a vida vislumbrando dias melhores, de maneira que é importante que todo o aparato ideológico do capital reforce tanto o status da atividade empreendedora como possibilidade de mobilidade social, assim como sua chance de alcançá-lo. Contudo, mobilidade social não altera em nada a relação de exploração, consiste tão somente no atendimento de necessidades contingentes e em alguns casos numa cesta de consumo maior e/ou de melhor qualidade (Ferraz, 2019, p. 51).

Para compreender o fenômeno do Empreendedorismo em sua essência, seus reais objetivos e intenções, é preciso olhá-lo com a devida atenção, para além das meras aparências, compreender os sujeitos econômicos e políticos que o operacionalizam e quais são os interesses envolvidos.

Para os grupos empresariais, a formação empreendedora é definida como estratégia de garantia de empregabilidade à medida que um perfil de trabalhador proativo, resiliente, otimista, flexível vai ser formado. Um trabalhador que aceita vender sua força de trabalho sem garantias de direitos sociais. Um empresário de si mesmo sem a propriedade dos meios de produção (Peroni; Mendes; Caetano, 2021, p. 15-16).

A formação de sujeitos empreendedores, assim, é medida da sociedade capitalista atual com o objetivo de sua manutenção e reprodução. É desta maneira que vem se induzindo à classe trabalhadora a aceitação da precarização de suas condições de trabalho, sob a aparência da liberdade de trabalho sem patrão e da autonomia individual para organizar seu próprio processo de trabalho. Essa indução, essa disseminação, ocorre, dentro outros, pela ação de aparelhos privados de hegemonia (APHs).

[...] enquanto a “sociedade política tem seus portadores materiais nos “aparelhos coercitivos de Estado”, os portadores materiais da “sociedade civil” são o que Gramsci chama de “aparelhos ‘privados’ de hegemonia”. Enquanto os primeiros, como o nome indica, implicam um constrangimento do qual o governado não pode escapar (se suas determinações não são cumpridas, isso tem como efeito uma sanção coercitivamente aplicada), os segundos são organismos sociais “privados”, o que significa que a adesão aos mesmos é voluntária e não coercitiva, tornando-os assim relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito; mas deve observar-se que Gramsci põe o adjetivo “privado” entre aspas, querendo com isso significar que – apesar desse seu caráter voluntário ou “contratual” – eles têm uma

indiscutível dimensão pública, na medida em que são parte integrante das *relações de poder* em dada sociedade (Coutinho, 1994, p. 54-55, grifo no original).

No Brasil, o mais destacado APH para a promoção do Empreendedorismo é o Sebrae³⁷, que se vale com força da máquina e do fundo público com o objetivo de forjar uma nova cultura do trabalho.

Mais de 70% da receita do SEBRAE é proveniente das contribuições obrigatórias sobre as empresas de médio e grande porte – alíquota de 0,3% sobre o salário do trabalhador [...]. É o fundo público – isto é, o mais-trabalhado criado pela classe trabalhadora – quem sustenta a atividade desenvolvida pelo SEBRAE, no limite, a classe custeia a ideologia que lhe prende à sociabilidade capitalista (Ferraz, 2019, p. 128).

Sendo assim, proclamando valores aparentemente emancipadores, o Empreendedorismo tem, na sua essência, uma perspectiva individualista, na qual é transferida a cada um a responsabilidade por sua situação, reforçando a lógica da manutenção da subalternidade.

A literatura empreendedora atribui ao próprio empreendedor a culpa pelo fracasso, tal como ocorre na produção acadêmica nacional acerca da temática, que se centra no nível do indivíduo e afasta a análise ambiental, pois, se assim o fizesse, teria que revelar que as condições para competir no capitalismo dependente brasileiro não credenciam os indivíduos da classe trabalhadora, sequer, a entrar na briga. Ou seja, se o empreendedor não prosperar, a culpa será, em primeiro lugar, do Estado que tanto burocratiza a exploração da força de trabalho quanto leva o lucro na forma de imposto; e em segundo lugar, do próprio empreendedor que não se preparou para a “batalha”. Como se é possível supor, o capitalismo aparece como solução para os problemas, não como o que ele realmente é, sua origem (Ferraz, 2019, p. 178).

A visão crítica sobre o Empreendedorismo, no entanto, ainda é minoritária no debate social. Desta maneira, a cultura do trabalho empreendedor é, atualmente, muito estimulada, seja em espaços educativos formais, seja nos informais, como uma solução para a crise do trabalho assalariado. Ao questionar se o Empreendedorismo pode ser ensinado, Dornelas (2008) afirma que esta possibilidade está ao alcance de qualquer pessoa.

³⁷ Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, o qual “foi sendo desenvolvido por setores de dentro da burguesia nacional e também por apoio financeiro, técnico e tecnológico das agências internacionais – notadamente as estadunidenses – para cumprir a pauta que lhe deu origem e que, se observarmos com atenção, atende com excelência a agenda do capitalismo atual. Tal ponto pode ser resumido em dois tópicos: garantir que a classe trabalhadora atue como empreendedor (e todas as implicações dessa prática, como temos buscado compreender ao longo desta pesquisa) e que a ideologia capitalista seja aceita como a única possível, a melhor e a mais justa” (Ferraz, 2019, p. 128).

Até alguns anos atrás, acreditava-se que o empreendedorismo era inato, que o empreendedor nascia com um diferencial e era predestinado ao sucesso nos negócios. Pessoas sem essas características eram desencorajadas a empreender. Como já se viu, isto é um mito. Hoje em dia, esse discurso mudou e, cada vez mais, acredita-se que o processo empreendedor pode ser ensinado e entendido por qualquer pessoa e que o sucesso é decorrente de uma gama de fatores internos e externos ao negócio, do perfil do empreendedor e de como ele administra as adversidades que encontra no dia-a-dia de seu empreendimento. Os empreendedores inatos continuam existindo, e continuam sendo referências de sucesso, mas muitos outros podem ser capacitados para a criação de empresas duradouras. Isso não garante que apenas pelo ensino do empreendedorismo serão gerados novos mitos como Bill Gates, Sílvio Santos, Olavo Setúbal e Antônio Ermínio de Moraes. No entanto, com certeza o ensino de empreendedorismo ajudará na formação de melhores empresários, melhores empresas e na maior geração de riquezas ao país (Dornelas, 2008, p. 23-24).

Pode-se afirmar, desta maneira, ser esta a crença que o capital deseja imbuir à classe trabalhadora, o que tem conseguido, até o momento. Mesmo em segmentos ligados à esquerda, o discurso de Empreendedorismo tem vicejado com força, seja em sua forma mais clássica, seja através do chamado Empreendedorismo social.

Sem nos deixar enganar com o discurso neoliberal que apregoa a educação para o empreendedorismo (ou seja, para a gestão do próprio negócio), um dos desafios é articular trabalho e educação, de maneira a contribuir para que os trabalhadores associados possam mobilizar suas energias em torno de um projeto de desenvolvimento econômico que privilegie a hegemonia do trabalho sobre o capital (Tiriba, 2007, p. 88).

Assumir uma postura contrária ao Empreendedorismo tem sido visto, dentro do debate político, como ser contra o próprio desenvolvimento econômico. Vende-se a ideia de que são os empreendedores que geram empregos, sendo necessário destravar-lhes o caminho a qualquer custo, principalmente através da adoção de medidas econômicas liberais, diminuição do papel do Estado, aumento de isenções fiscais, dentre outras. Cria-se, assim, uma situação de terror frente a um consenso fabricado. É preciso que os setores populares denunciem esta falácia e anunciem que há, sim, outro caminho possível

2 ANÁLISE DOS DADOS SOBRE A EJA-EPT E SUA RELAÇÃO COM A ECONOMIA SOLIDÁRIA E O EMPREENDEDORISMO

2.1 A produção do conhecimento sobre EJA-EPT na Educação Brasileira

As pesquisas sobre a EJA-EPT, assim como o programa que instituiu a modalidade, situam-se em um marco temporal bastante recente: com efeito, o primeiro decreto do PROEJA é de 2005; os primeiros estudos vêm à tona no ano de 2007. Assim, fazem-se profundamente necessários estudos de revisão acerca do tema, a fim de consolidar a construção do conhecimento e subsidiar a elaboração de novas pesquisas.

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 167).

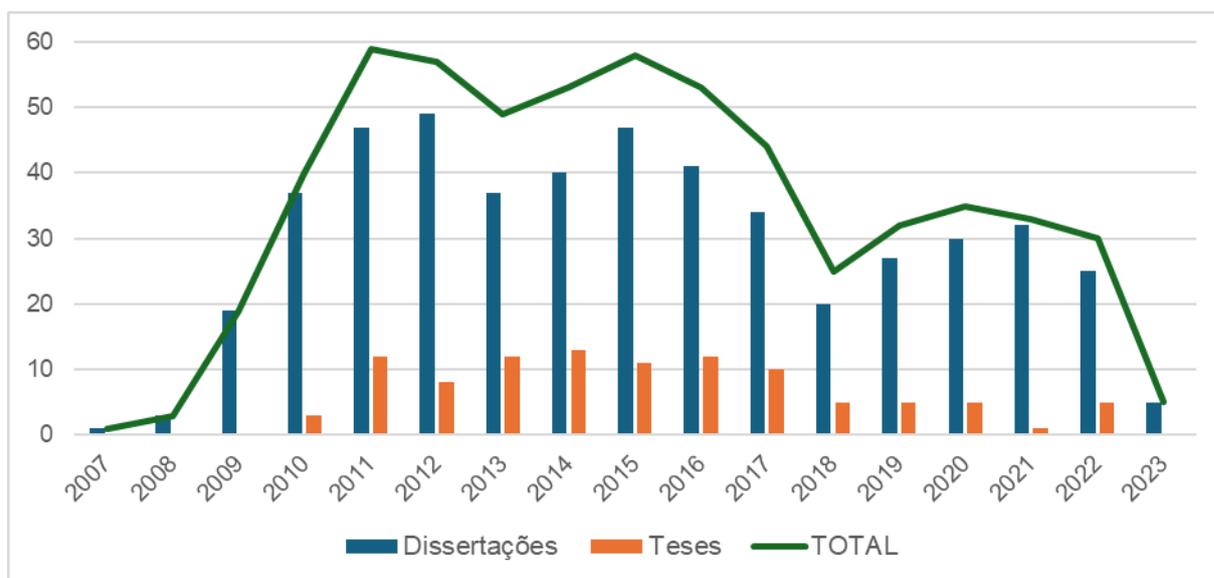
O levantamento³⁸ no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) feito a partir da palavra-chave “PROEJA”³⁹ resultou em 641 relatórios de pesquisa, sendo 535 dissertações e 106 teses. No entanto, ao longo da sistematização, foram identificados trabalhos que não versavam efetivamente sobre o tema. Assim, das 535 dissertações, 2 foram excluídas por tratarem de outro programa também intitulado PROEJA que não o alvo deste estudo; 2 por mencionarem o Documento-Base como referência bibliográfica, mas não terem como objeto de estudo o PROEJA; 2 por mencionarem o termo PROEJA, mas aparentar ser

³⁸ Realizado ao longo dos meses de setembro e outubro de 2021 e atualizado em junho de 2023.

³⁹ Apesar de optarmos pelo termo EJA-EPT, pelos motivos expostos na subseção 2.5.3, temos clareza do termo PROEJA ser mais popularizado, de forma que preferimos usá-lo na busca.

outro programa; 33 por não fazerem referência a PROEJA no título, resumo ou palavras-chave; 1 por não fazer referência a PROEJA no título (neste caso, o resumo e as palavras-chave não estavam disponíveis); e 1 por ser repetida. Das 106 teses, 4 foram excluídas por não fazerem referência a PROEJA no título, resumo ou palavras-chave. Desta maneira, temos, ao fim, 494 dissertações e 102 teses, assim distribuídas ao longo dos anos:

Gráfico I - Teses e dissertações sobre PROEJA por ano de produção



Fonte: Elaboração própria.

É possível observar um franco crescimento, com pico de teses e dissertações no ano de 2011, acompanhando o fomento governamental dado através do Edital Proeja-Capes/Setec nº 03/2006⁴⁰. Seguiu-se, até 2015, um período de relativa manutenção da quantidade de teses e dissertações. A partir de 2016, identifica-se um movimento de queda que segue até 2018. De 2019 em diante, há uma retomada do crescimento de pesquisas, mantendo-se estável até 2022⁴¹. O fato novo que pode ser identificado em 2019 é a emergência do

⁴⁰ Edital que tinha por objetivo “estimular no País a realização de projetos conjuntos de pesquisa [...], possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área” (BRASIL, 2006b).

⁴¹ Como o levantamento foi feito em junho de 2023, não sendo possível detectar a totalidade das pesquisas realizadas no ano em questão, este não será levado em conta para o momento.

Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT)⁴². Com efeito, localizou-se um total de 63 dissertações vinculadas ao ProfEPT com o tema do PROEJA entre 2019 até a data da coleta dos dados. É razoável supor que, por ser ofertado pelas próprias instituições da RFEPCT e por ter reserva de vagas para servidores destas, o ProfEPT tenha proporcionado a oportunidade de pesquisar o tema àqueles que o vivenciam cotidianamente, trazendo um novo ânimo para os estudos em EJA-EPT.

Em um movimento seguinte, foi realizada a leitura dos resumos das pesquisas localizadas, quando foram selecionadas algumas para um olhar mais atento, dada a relação com o foco desta pesquisa. A dissertação de Silva (2016) intitulada “Economia Solidária como Instrumento para o Desenvolvimento no PROEJA do Piauí” é um relatório de pesquisa no qual o curso analisado não possui o prisma da Economia Solidária, de forma que o autor defende que passe a haver um componente curricular específico para abordar a temática. Este trabalho apresenta uma concepção de uma educação que “ofereça uma sociabilidade que supere a lógica da competição e individualismo para uma de cooperação e solidariedade” (Silva, 2016, p. 102), mas vê como objetivo principal da Economia Solidária potencializar a inserção dos estudantes no mercado de trabalho e ser um instrumento de mobilidade e ascensão social. Em nossa análise, tal posição representa mais uma conformação ao sistema capitalista do que a uma crítica a este, aproximando-se sobremaneira da concepção do Empreendedorismo.

Na prática, o contexto educacional é disposto nesse processo de “formação” para um mercado com significativa limitação da capacidade de absorção de mão de obra, pois a ação deve, necessariamente, ser planejada e executada na formação da ampliação das capacidades dos sujeitos em criar e inventar o próprio trabalho (Silva, 2016, p. 104).

Na dissertação “PROEJA FIC Pesca: A experiência da formação Profissional Integrada ao Ensino Fundamental pela ótica dos estudantes pescadores e demais trabalhadores”, Lima (2016) revela que, apesar de também não abordar em seu currículo a Economia Solidária, os alunos entrevistados tiveram despertado a partir do curso o interesse da criação de uma cooperativa de trabalho associado e autogestionário (Lima, 2016, p. 146). Por sua vez, a tese

⁴² Para maiores informações acerca do tema, acessar <https://profepct.ifes.edu.br/>.

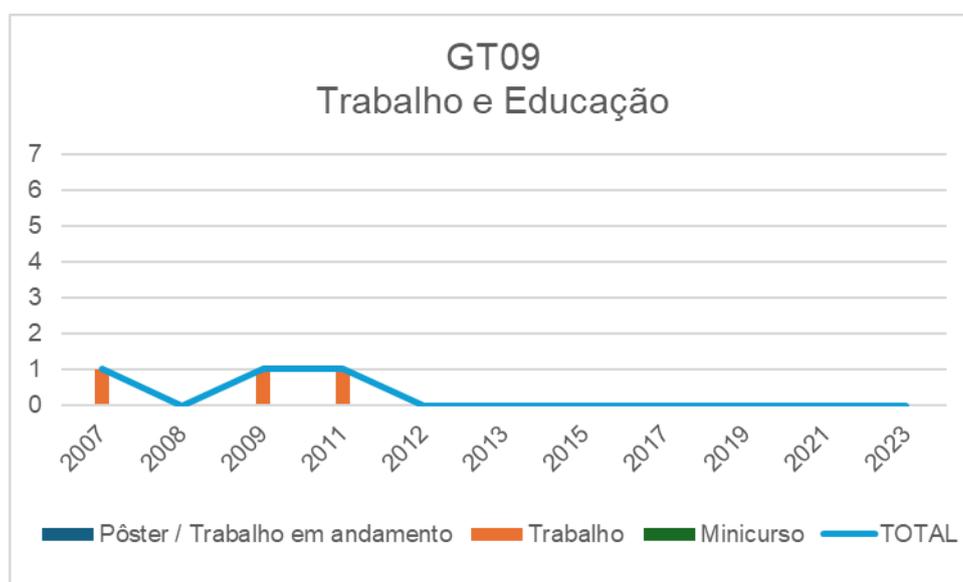
“A emergência do aluno-trabalhador no Brasil no contexto do PROEJA”, de Dullius (2019), referencia-se em Michel Foucault para organizar em cinco períodos o processo enunciado em seu título. No quinto e último momento, o qual se inicia em 1988 e segue até a atualidade, o autor descreve a conformação do trabalhador empreendedor de si.

É com este viés do discurso do empresariamento de si, que produz alunos trabalhadores precarizados em suas relações de trabalho e vida pessoal, que podemos caracterizar este quinto período, no qual os alunos-trabalhadores precisam ser multifuncionais, flexíveis ao desempenhar de forma simultânea e competitiva as condições impostas pelo mercado para poderem garantir um mínimo de empregabilidade, competindo com os outros e consigo mesmos, submetendo-se a baixos salários e, ainda, investindo permanentemente em si mesmos por meio de formação continuada (Dullius, 2019, p. 284).

Dois dissertações de mestrado têm por objeto de análise um curso específico ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Em “Avaliação da implementação do curso técnico em cooperativismo (PROEJA) na região do Mato Grande: o caso do IFRN *Campus* João Câmara”, Souza (2020) relata o processo de implantação deste curso e, dentro do referencial de análise de políticas públicas, avalia o quanto ele atendeu (ou não atendeu) os objetivos propostos. Em sua leitura, a autora identifica que o curso, por não possuir componentes curriculares de Economia Solidária ou de Agricultura Familiar, findava por atender aos interesses do agronegócio mais do que às cooperativas locais. Com efeito, o curso veio a ser descontinuado e substituído por um de Administração, sob a argumentação da dificuldade de colocação dos egressos no mercado de trabalho devido à nomenclatura da formação técnica – embora, segundo a autora, tenham se mantido conhecimentos de cooperativismo no currículo. Já da dissertação de Soares (2020), “O curso de cooperativismo do PROEJA no IFRN-Campus João Câmara: inclusão educacional e produtiva no Território do Mato Grande?”, destaca-se a visão de que a maioria dos egressos do curso não conseguiu emprego na área devido a inexistência de demanda e, também, pelo fato de o curso não ter incentivado e dado ferramentas para eles abrirem suas próprias cooperativas – ou, nas palavras de um de seus entrevistados, porque “não estava sendo fomentada a questão do empreendedorismo” (Soares, 2020, p. 63).

Foi realizado também um levantamento⁴³ referente às produções acerca do PROEJA dos Grupos de Trabalho 09 (Trabalho e Educação) e 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) apresentadas nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) entre os anos de 2007 e 2023. Sabe-se que há pesquisas sobre o tema em outros GTs mas, como a EJA-EPT está em um “campo de estudo teórico-metodológico interdisciplinar, nascido da confluência da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (Franzoi *et al.*, 2010, p. 168), optou-se pela delimitação aos GTs que têm por foco central estes dois temas. Neste recorte, foi possível localizar 1 minicurso, 5 pôsteres, 1 trabalho em andamento⁴⁴ e 29 trabalhos, assim distribuídos:

Gráfico II – Produção nas reuniões da ANPEd sobre PROEJA no GT09

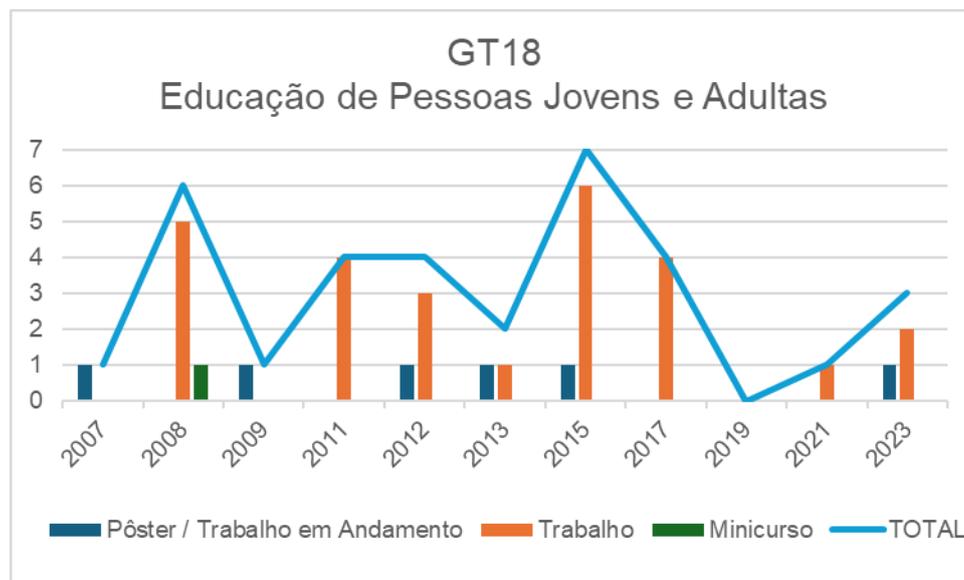


Fonte: Elaboração própria.

⁴³ Os dados referentes aos anos de 2007 a 2021 foram coletados em 02 de novembro de 2021; os referentes ao ano de 2023 foram coletados em 28 de outubro de 2024. As fontes foram o sítio da ANPEd e, quando existentes, os sítios específicos de cada reunião nacional.

⁴⁴ A partir da 41ª Reunião Nacional, ocorrida em 2023, as produções até então chamadas de “pôsteres” passaram a ser chamadas de “trabalhos em andamento”.

Gráfico III – Produção nas reuniões da ANPEd sobre PROEJA no GT18



Fonte: Elaboração própria.

Dentro desta produção, não se localizou nenhuma que relacionasse as temáticas da Economia Solidária e/ou do Empreendedorismo à EJA-EPT. Entretanto, além dos trabalhos relacionados acima, foram encontradas duas produções dignas de nota para a finalidade desta tese. O pôster de Santos (2019), apresentado no GT09, não tem o PROEJA como temática principal, mas o menciona junto a outros programas. Apesar do acordo com a autora quando ela, ao articular a questão do Empreendedorismo à Educação Profissional em seu contexto mais global, conclui que “a inserção do tema ‘empreendedorismo’ em programas de governos e nos cursos da Rede Federal, tem como essência a manutenção da estrutura social vigente, sob a aparência de uma formação que visa a liberdade do trabalhador” (p. 2), há desacordo com sua afirmação de que os “cursos da Rede Federal, assim como programas de governo, se dedicaram à oferecer cursos voltados para o atendimento das demandas de mão de obra das empresas, portanto, cursos afinados com o discurso da empregabilidade e do incentivo ao empreendedorismo” (p. 1), dado o entendimento de que se trata de uma leitura generalizante e que não leva em conta as contradições da realidade. Já o trabalho de Krebs (2023), também apresentado no GT09, ao fazer um levantamento sobre a presença da Economia Solidária em documentos

institucionais dos IFs, conclui que é preciso trabalhar com esse tema para além das ações de extensão.

A análise dos documentos nos ajuda a compreender que atualmente a agenda relacionada a economia solidária se constitui como objetivo estratégico da Extensão, trazendo como possibilidade a aproximação com a sociedade e a circulação de saberes e experiências, mas, traz como desafio a necessidade de fazer com que essa temática circule para além das ações de extensão, fazendo parte das agendas do ensino e da pesquisa, ou seja, da formação humana e integral dos estudantes, podendo ter o trabalho associado como princípio educativo (p. 5).

É possível perceber que a produção nas reuniões da ANPEd sobre o tema acompanhou, nos mesmos períodos das buscas anteriores, os movimentos de crescimento, estabilização, declínio e retomada. Infere-se, daí, o peso das políticas educacionais: a maior indução governamental para a EJA-EPT produziu maior produção do conhecimento sobre o tema; o fim da indução levou a uma sensível diminuição; a criação de uma política pública de oferta de pós-graduação *stricto sensu* específica para a RFEPCT levou a uma tendência de novo crescimento. Como visto, o tema da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica ainda está longe de se esgotar: um levantamento realizado por Machado (2013) identificou a predominância de estudos de caso. Sobre esse tipo de estudo, a autora demonstrou preocupação, “não que estes não revelem algo sobre as temáticas analisadas, mas seguramente não dão conta da compreensão da realidade complexa que representa a implantação do Proeja” (Machado, 2013, p. 72). Na mesma perspectiva, Barros e Guimarães (2019, p. 616), sobre as produções do Grupo de Trabalho 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) da ANPEd no período de 2007 a 2017, apontam as limitações dos estudos de caso.

A maioria das pesquisas desenvolve estudos de caso e sistematização de experiências de abrangência limitada. Portanto, apontamos ser imprescindível a realização de pesquisas que analisem o PROEJA em uma perspectiva mais crítica e aprofundada, e que busquem contribuir para a efetivação de uma Educação como Direito Humano fundamental, verdadeiramente humana, democrática e que valorize os sujeitos do PROEJA em sua particularidade e dignidade.

A partir destas constatações, a presente pesquisa parte de um *campus* específico situado no estado do Rio Grande do Sul, passando pela conjuntura da EJA-EPT no contexto brasileiro e estabelecendo relações com o todo social, de forma coerente com o referencial teórico-metodológico adotado. Busca,

também, contribuir para o preenchimento de uma lacuna sobre a relação da EJA-EPT com o Empreendedorismo; bem como de outra, detectada em 2013 e que permanece ainda hoje premente, sobre a ausência de Economia Solidária nos estudos até então realizados.

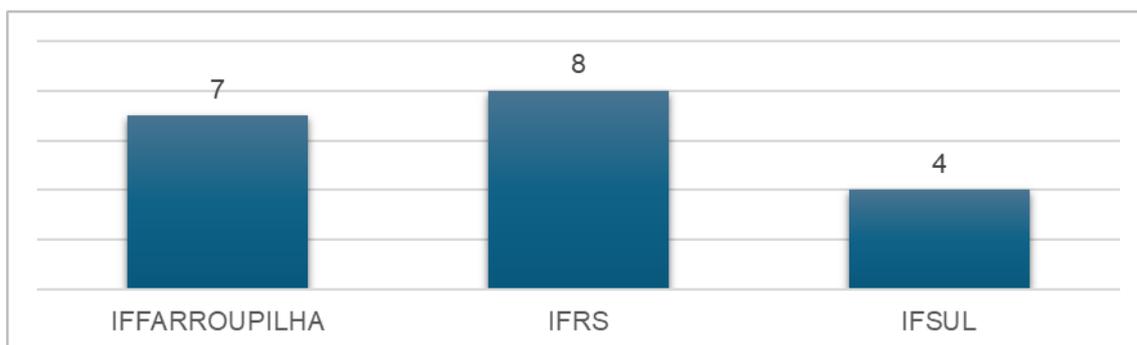
Numa projeção de novas pesquisas, cabe pensar sobre as áreas temáticas que ficaram pouco evidenciadas neste conjunto de produção analisada aqui, como por exemplo [...] **economia solidária**, produção comunitária, educação do campo **em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos** (Machado, 2013, p. 72-73, grifos nossos)

Da mesma forma que ainda permanece o desafio da superação da lógica de políticas de EJA centradas em programas, os quais encontram muita dificuldade para institucionalizar-se como políticas públicas, também urge consolidarem-se as pesquisas sobre EJA-EPT de forma sistêmica e permanente. Assim, espera-se que esta pesquisa possa fazer sua parte para o fortalecimento das discussões acerca do tema, bem como à questão cada vez mais premente da inserção dos prismas da Economia Solidária e do Empreendedorismo dentro das instituições de Educação Profissional.

2.2 Percepção dos coordenadores de cursos EJA-EPT de IFs localizados no Rio Grande do Sul

Com o objetivo de permitir à pesquisa uma percepção ampla do panorama da EJA-EPT de nível médio nos IFs do estado do Rio Grande do Sul, bem como da visão que existe sobre a Economia Solidária e o Empreendedorismo nestes cursos, realizou-se uma pesquisa de campo a partir de um formulário *online*, com questões abertas e fechadas, enviado às 21 pessoas que ocupavam a função de coordenação de curso no mês de maio de 2023. Houve um alto índice de preenchimento do formulário, com 19 respostas, conforme pode ser visto na figura a seguir.

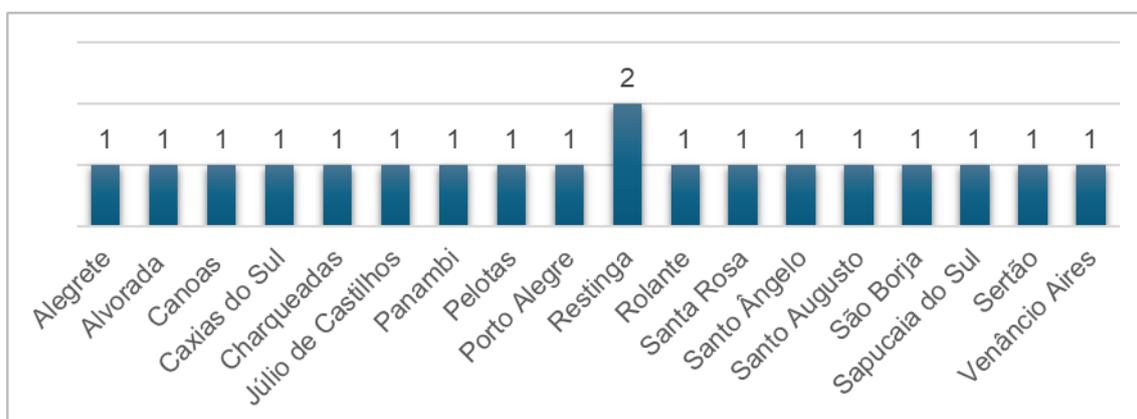
Gráfico IV – Distribuição das respostas acerca da oferta de EJA-EPT por Instituto Federal



Fonte: Elaboração própria.

Considerando que, para além do acima, há ainda dois coordenadores de curso que não responderam, ambos vinculados ao Instituto Federal Farroupilha (IFFarroupilha), é possível perceber que há praticamente uma paridade de oferta de cursos entre este (9 de 21 cursos no estado) e o IFRS (8 de 21). O Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), por sua vez, responde por apenas 4 cursos de EJA-EPT. Quando analisamos as respostas por *campi*, tem-se o um quadro bem equilibrado de distribuição.

Gráfico V – Distribuição das respostas acerca da oferta de EJA-EPT por campus



Fonte: Elaboração própria.

Vê-se aqui que, à exceção do *Campus Restinga*, o padrão nos IFs do estado é de, nos *campi* onde há oferta, existir apenas um curso de EJA-EPT de nível médio. Levando-se em conta que há atualmente 42 *campi* no estado (11 do IFFarroupilha, 17 do IFRS e 14 do IFSul), é possível concluir que há 1 *campus*

com 2 cursos, 19 *campi* com 1 curso cada e 21 *campi* sem curso de EJA-EPT de nível médio integrado a um curso técnico. Somado a isto, os coordenadores de 2 cursos (de 2 *campi* distintos, diga-se) afirmaram que não há mais oferta de vagas.

Gráfico VI – Distribuição das respostas sobre oferta de vagas



Fonte: Elaboração própria.

2.2.1 Sobre os cursos de EJA-EPT com oferta de vagas na atualidade

Ao analisar quais cursos técnicos integrados à EJA-EPT de nível médio são ofertados nos IFs do estado, é possível observar que, em sua maioria, são aqueles que demandam menor investimento. O parâmetro para chegar a esta conclusão foi a Portaria do Ministério da Educação nº 646, de 25 de agosto de 2022, que “institui a Matriz de Distribuição Orçamentária, instrumento de distribuição anual do orçamento destinado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e ao Colégio Pedro II, que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Rede Federal de EPCT” (Brasil, 2022). Nesta, é regulamentada uma fórmula⁴⁵ para se determinar o valor que as instituições

⁴⁵ Trata-se de uma fórmula complexa, com uma grande quantidade de variáveis, não sendo possível discorrer sobre sua totalidade aqui. Para fins deste estudo, é suficiente observar as

receberão do governo federal referente a cada matrícula efetuada, estabelecendo pesos para os diferentes níveis e modalidades de ensino. Para os cursos técnicos, há pesos atribuídos de acordo com a quantidade de laboratórios previstos na edição vigente do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil, 2024).

Quadro I – Peso dos diferentes níveis e modalidades de curso

Nível / Modalidade do curso	Peso
Cursos FIC	Peso 1,0
Ensino Básico	Peso 2,0
Ensino Fundamental I	Peso 2,0
Ensino Fundamental II	Peso 1,5 (em função dos laboratórios propedêuticos)
Ensino Médio	Peso 1,5 (em função dos laboratórios propedêuticos)
Cursos Técnicos	Peso de acordo com critério de referência. Cursos integrados terão no mínimo Peso 1,5 (em função dos laboratórios propedêuticos)
Cursos PROEJA	Peso 2,5
Tecnologia e Bacharelados	Verticalização a partir do critério de referência
Licenciaturas	Todos os cursos com peso 2,5
Pós-Graduação Lato Sensu	Indicação de peso a partir dos critérios de referência
Pós-Graduação Stricto Sensu	Peso 2,5 mais bonificação de 50% = Peso 3,75

Fonte: Adaptado a partir de Brasil, 2022.

variáveis “níveis e modalidades de curso” e “quantidade de laboratórios prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)”.

Quadro II – Pesos dos cursos de acordo com a quantidade de laboratórios prevista no CNCT

Quantidade de laboratórios	Peso do curso
1 laboratório	Peso 1,0
2 laboratórios	Peso 1,5
3 laboratórios	Peso 2,0
4 ou mais laboratórios	Peso 2,5

Fonte: Adaptado a partir de Brasil, 2022.

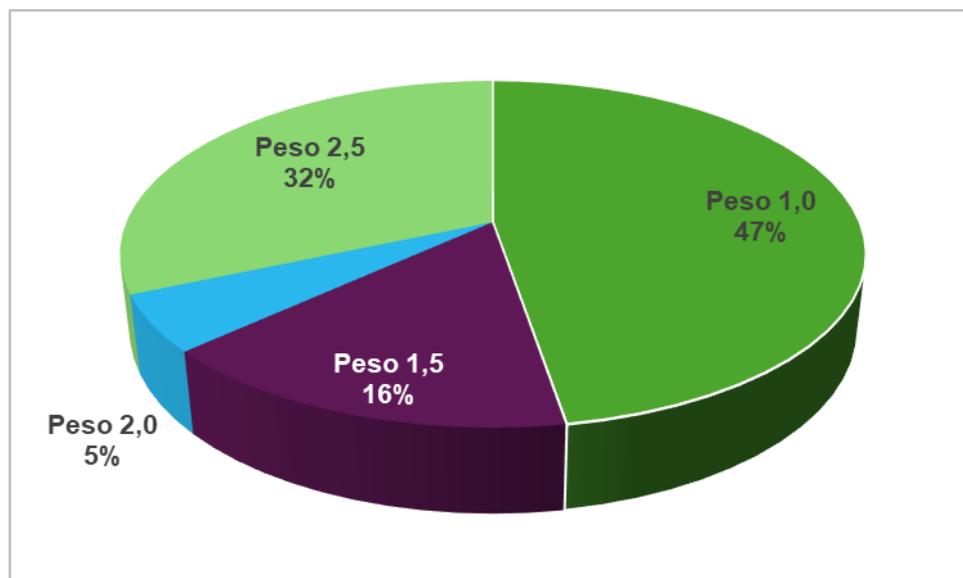
Estabelecido, conforme o Quadro I, que todos os cursos de EJA-EPT partem do mesmo peso de 2,5, o diferencial de recursos investido para cada um deles se dará de acordo com a quantidade de laboratórios prevista para cada curso no CNCT. Assim, as respostas coletadas no formulário permitiram a organização de informações sobre cursos técnicos integrados à EJA-EPT nos IF do estado do Rio Grande do Sul, o peso de cada um e a quantidade de ocorrências.

Quadro III – Cursos técnicos integrados à EJA-EPT nos IFs do estado do Rio Grande do Sul analisados e seus respectivos pesos

Curso técnico em:	Peso:	Ocorrências:
Administração	1,0	3
Agroecologia	2,5	1
Agroindústria	2,5	2
Alimentos	1,5	1
Comércio	1,0	5
Cuidados de Idosos	1,5	1
Edificações	2,5	2
Estética	2,0	1
Fabricação Mecânica	2,5	1
Gastronomia	1,5	1
Secretariado	1,0	1

Fonte: Elaboração própria.

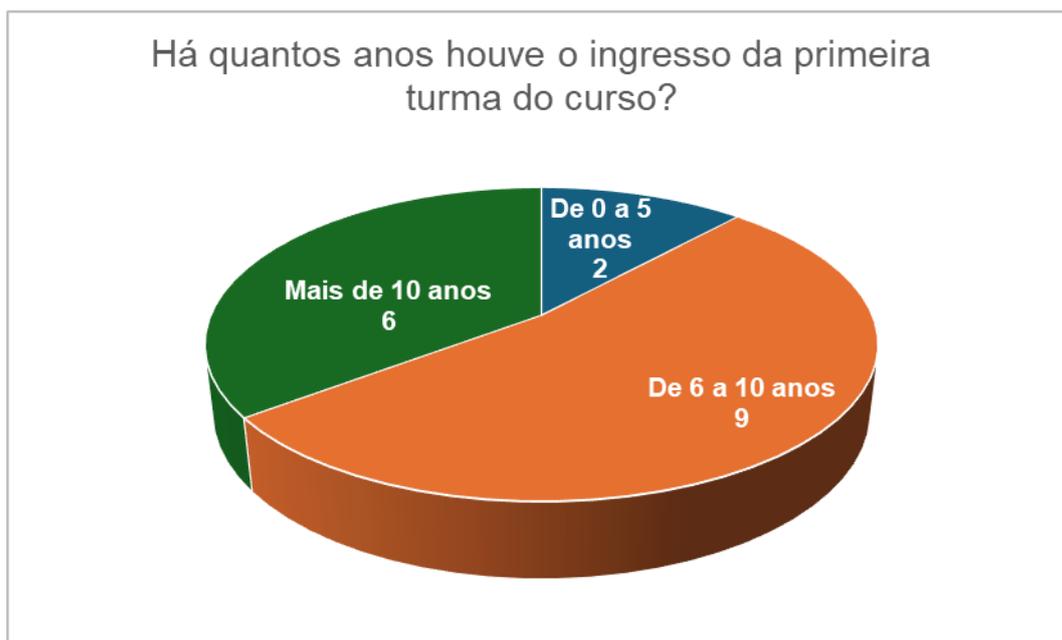
Gráfico VII – Cursos técnicos integrados à EJA-EPT nos IFs do estado do Rio Grande do Sul analisados e seus respectivos pesos



Fonte: Elaboração própria.

É perceptível que os cursos analisados com pesos 1,0 (9 ocorrências) e 1,5 (3 ocorrências) constituem, somados, a maioria das ofertas (63%), enquanto a soma dos cursos de pesos 2,0 (1 ocorrência) e 2,5 (6 ocorrências) contabilizam apenas 37%. Embora não haja uma vinculação mecânica entre o peso do curso e a qualidade do mesmo, a quantidade percebida nos indica a tendência de uma opção majoritária por cursos de menor investimento, com formações profissionais de menor valor agregado para os sujeitos da classe trabalhadora. Na sequência será feita uma análise específica dos cursos que, durante a realização da pesquisa de campo, tinham oferta de vagas vigente.

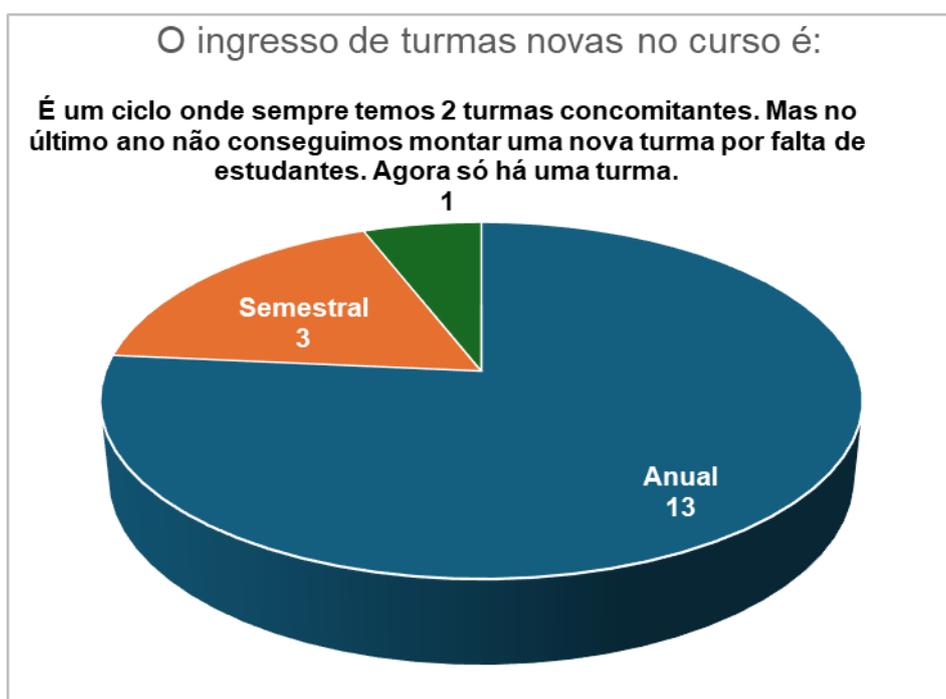
Gráfico VIII – Respostas acerca do tempo de ingresso da primeira turma



Fonte: Elaboração própria.

De início, é possível constatar o fato da maioria dos cursos existentes terem uma caminhada significativa, indicando certo grau de perenidade e acúmulo de experiência, os quais podem ser explorados nesta pesquisa. No entanto, não é possível deixar de constatar o baixo número de cursos de EJA-EPT de nível médio criados recentemente. Isto pode ser tanto um reflexo do cenário nacional durante o período indicado, no qual predominaram políticas de desinvestimento público e ataques à educação, quanto fruto de decisões locais, em nível de institutos e de *campi* – ou, ainda, uma combinação de ambos os fatores. Ao questionar os coordenadores acerca da periodicidade do ingresso de turmas novas nos cursos, tem-se uma predominância da oferta anual.

Gráfico IX – Respostas acerca da periodicidade de ingresso



Fonte: Elaboração própria.

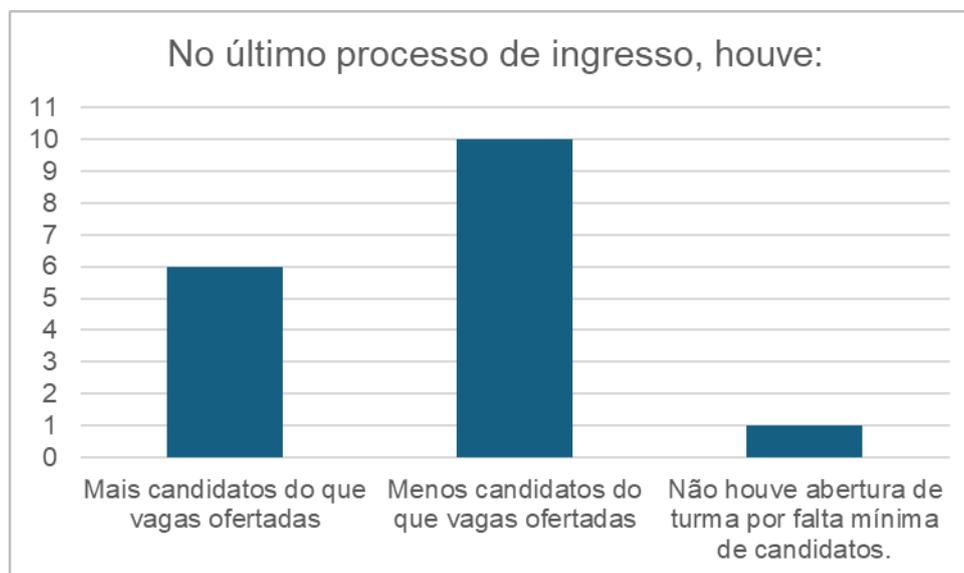
Existe o caso único, já citado anteriormente, de um *campus* no estado em que há dois cursos, ambos com ingresso anual, de forma a haver, neste, dois ingressos por ano. Entretanto, ainda se tem o predomínio de *campi* com o ingresso de apenas uma turma de EJA-EPT de nível médio por ano. Isto, justaposto aos dados vistos acima acerca da baixa oferta da modalidade, implica um cenário de poucas vagas, ainda mais quando se leva em conta que a obrigatoriedade da oferta do Ensino Médio no Brasil é muito recente⁴⁶, demonstrando uma conjuntura na qual há significativa demanda potencial de jovens e adultos por ensino médio e pouca oferta, principalmente por parte das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica aqui analisadas. Ademais, quando se considera a meta 10 do Plano Nacional de Educação 2014-2024⁴⁷, segundo a qual 25% das matrículas de EJA no período

⁴⁶ Esta se dá a partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que alterou o inciso I do artigo 208 da Constituição Federal, passando a afirmar que o dever do Estado com a Educação se efetiva através da garantia de “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Anteriormente a esta, apenas o Ensino Fundamental era obrigatório.

⁴⁷ Vide seção 1.2.1.

deveriam ter sido integradas à educação profissional, a incompletude da tarefa fica ainda mais evidente. O dado do coordenador de curso que afirmou não ter conseguido completar a segunda turma, tendo reduzido a oferta a apenas uma, poderia indicar, aparentemente, não haver demanda para EJA-EPT. Soma-se a este dado os apresentados no gráfico a seguir, no qual se vê um índice muito significativo de baixa relação candidato/vaga nos cursos, inclusive com uma turma não sendo aberta pela ausência de um mínimo de estudantes.

Gráfico X – Respostas acerca do número de ingressantes

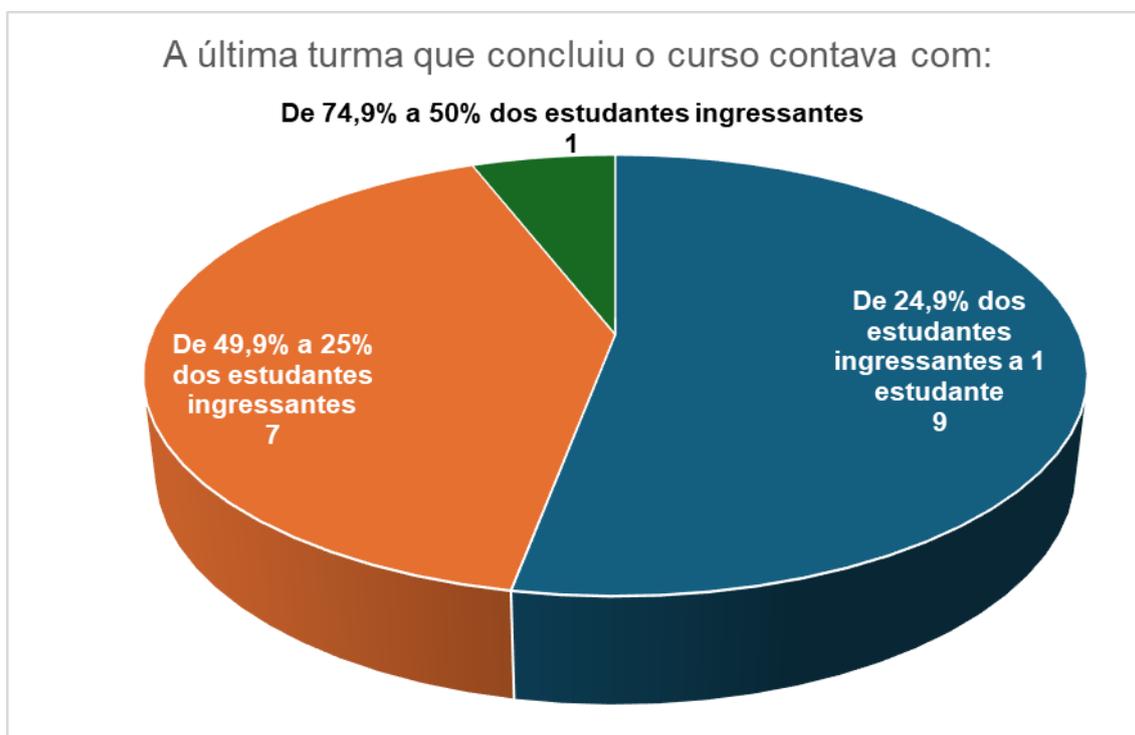


Fonte: Elaboração própria.

No entanto, isto representa apenas a demanda manifesta: para fazermos o movimento de ultrapassar a aparência, é fundamental retomar o conceito de demanda potencial: o número total de sujeitos que têm direito à EJA subtraído do número de vagas ofertadas. Estudo realizado por Alves, Comerlato e Sant'Anna (2017) aponta o elevado número de pessoas sem concluir o ensino médio no RS. Na época da pesquisa, o estado do Rio Grande do Sul contabilizava quase 2,5 milhões de pessoas com 18 anos ou mais que não haviam completado o ensino médio. Não se pretende, aqui, afirmar que caberia aos Institutos Federais dar conta de toda esta demanda potencial, porém fica evidente que existe, sim, público da EJA-EPT de nível médio para os diferentes *campi* dos IFs atenderem. A análise da questão da permanência e da conclusão

com êxito dos estudantes nos cursos, permite concluir que a maior parte dos ingressantes não conclui a formação.

Gráfico XI – Respostas acerca do número de concluintes dos cursos



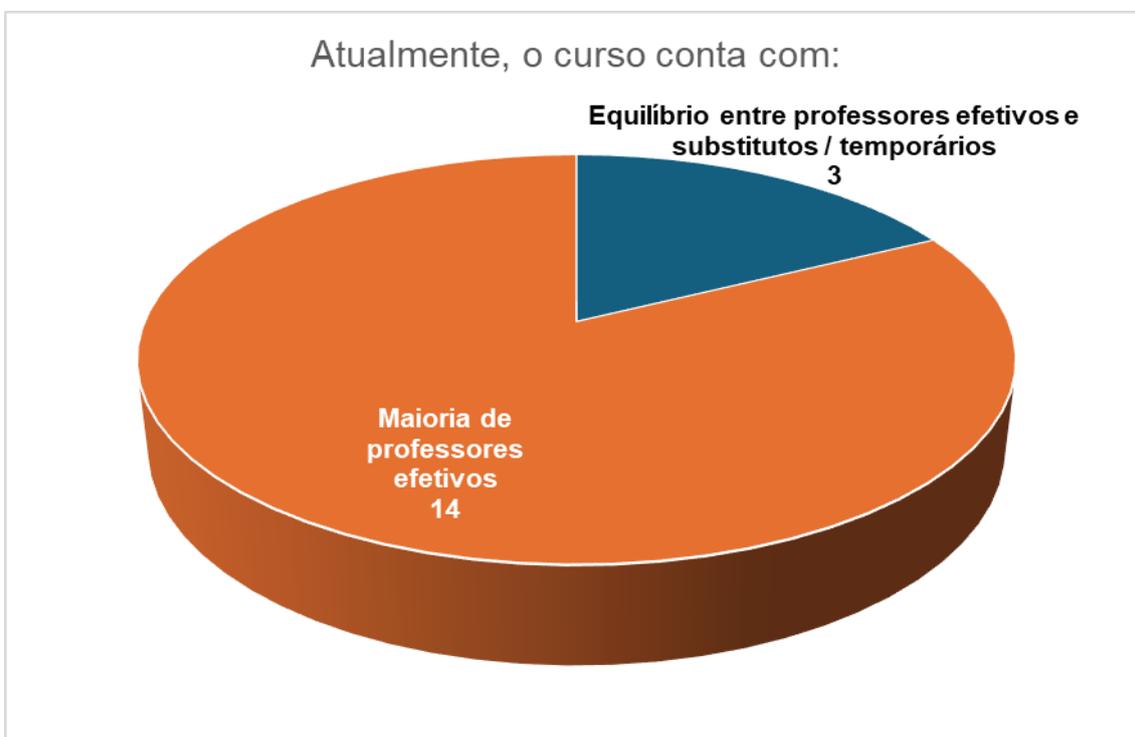
Fonte: Elaboração própria.

O primeiro dado de destaque é a ausência absoluta de respostas nos extremos: não houve cursos com índice de conclusão de 75% a 100%, tampouco sem nenhum aluno concluinte. Em seguida, percebe-se que, mesmo quando combinadas a única resposta que menciona um índice de 50% a 74,9% com as de 25% a 49,9%, estas ainda são inferiores ao número de respostas que falam de conclusão com êxito abaixo de 25% dos estudantes ingressantes. Frente a estes índices, surgem alguns questionamentos sobre quais ações os IFs estão tomando para acolher os jovens e adultos trabalhadores e garantir seu direito à educação. Os processos de ingresso, com entrada única em cada período letivo, estão sendo adequados? Não seria o caso de se avaliar a possibilidade de fluxo contínuo de ingresso, com entrada a qualquer tempo, já que está havendo abertura de vagas ao longo dos períodos? Mais além, está havendo formação dos profissionais da educação que trabalham nos IFs, a fim de que eles se habilitem a conhecer e trabalhar a especificidade do público da EJA e ajam

tempestivamente para evitar a evasão escolar? Estas são reflexões fundamentais para que a EJA-EPT nos IFs não seja mais um espaço de exclusão para estes trabalhadores-alunos.

Com relação ao vínculo de trabalho dos professores dos cursos de EJA-EPT, é preciso, antes de mais nada, saber que existem alguns tipos possíveis: efetivos, ou seja, aqueles que ingressam via concurso público de provas e títulos e que pertencem ao quadro permanente da instituição; substitutos, que ingressam por processo seletivo simplificado e que estão no lugar de um professor efetivo que se encontra, por um certo período, afastado ou em algum cargo de direção específico; visitantes, que necessitam possuir o título de doutor há, no mínimo, 2 anos, que ingressam por processo seletivo simplificado e são admitidos por tempo determinado para cumprimento de missões específicas junto à instituição; e temporários, os quais ingressam também por processo seletivo simplificado, não estão em substituição a ninguém, sendo um tipo de vínculo usado em situações nas quais há falta de professores e o poder público não cria vagas de efetivos.

Gráfico XII – Respostas acerca do vínculo de trabalho dos professores dos cursos de EJA-EPT



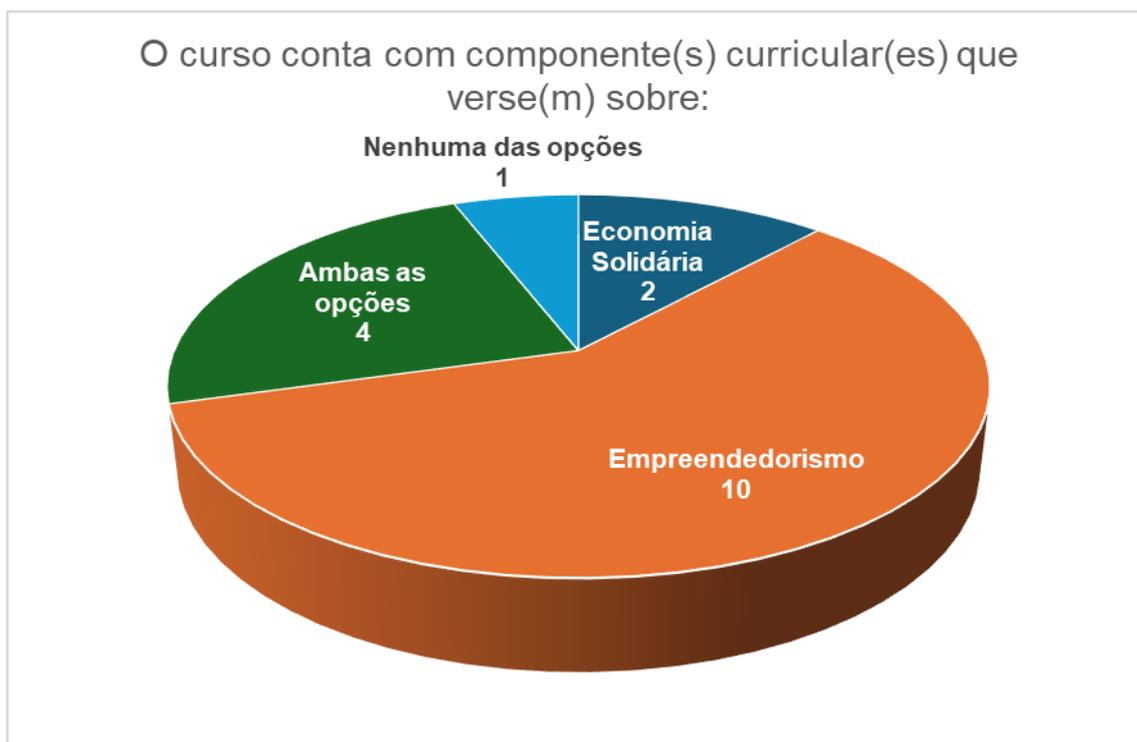
Fonte: Elaboração própria.

O fato de 14 dos 17 cursos analisados contarem, atualmente, com a maioria de professores efetivos, bem como não haver nenhum curso com maioria de substitutos/temporários, indica estar se caminhando para uma maior institucionalização dos cursos de EJA-EPT nos lugares onde eles são ofertados. Dado o lugar subalterno que a modalidade ainda ocupa nos IFs, pode-se considerar este um avanço pois, durante muito tempo, a docência em cursos de EJA-EPT era destinada prioritariamente àqueles que sobravam: substitutos, temporários, professores recém ingressantes na instituição, etc. A seguir, analisaremos as percepções dos sujeitos de pesquisa acerca dos temas da Economia Solidária e do Empreendedorismo.

2.2.1.1 Questões acerca da Economia Solidária e do Empreendedorismo

Primeiramente, os sujeitos de pesquisa foram questionados quanto à presença ou não de componentes curriculares que versassem sobre a Economia Solidária e o Empreendedorismo nos cursos por eles coordenados. A pergunta foi elaborada com a intenção de deixar evidente que se tratava de componentes com conteúdos sobre esses temas, mesmo que não contassem com estes nomes especificamente. Como resposta, tivemos:

Gráfico XIII – Respostas acerca da presença de componentes curriculares que versam sobre Economia Solidária e/ou Empreendedorismo nos cursos de EJA-EPT

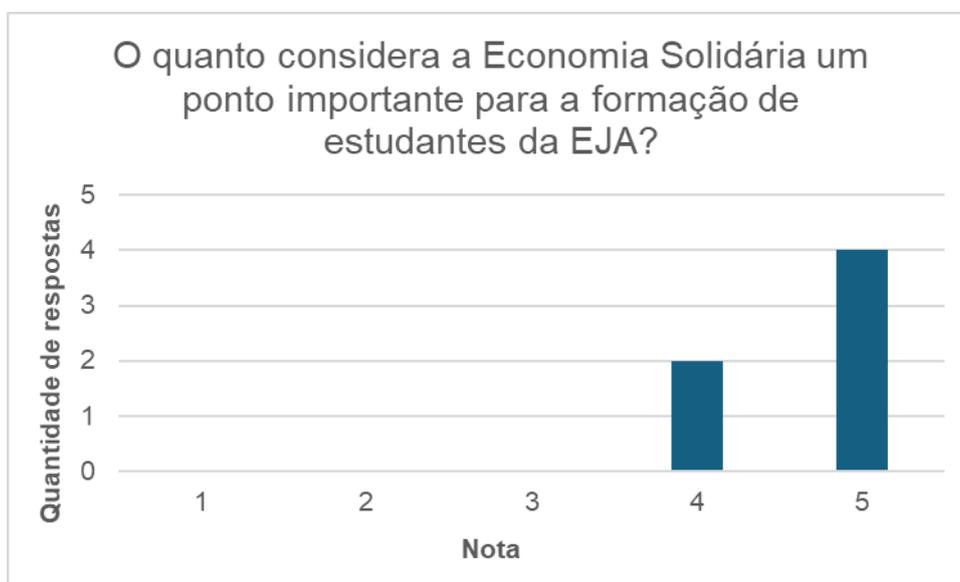


Fonte: Elaboração própria.

De início, destaca-se a existência de apenas um curso que não aborda nenhum dos dois aspectos estudados. Isto vem ao encontro da hipótese com a qual esta pesquisa vem trabalhando de que a educação profissional, na atualidade, leva em consideração o impacto da crise do trabalho assalariado e busca alternativas a ela, seja pelo viés do capital, seja pelo do trabalho, principalmente junto ao público da EJA. Pode-se observar que tal resposta vem sendo, em sua grande maioria, adotar o Empreendedorismo: somadas as respostas “Empreendedorismo” (10) e “Ambas as opções” (4), têm-se 14 cursos com componentes curriculares que versam sobre o tema; quando somados “Economia Solidária” (2) e “Ambas as opções” (4), resultam apenas 6. Ainda, o número de respostas “Ambas as opções” mostra a existência de quatro cursos que contam, simultaneamente, com os prismas da Economia Solidária e do Empreendedorismo, o que pode indicar tanto um ambiente de uma disputa mais ou menos velada quanto uma falta de clareza conceitual por parte do conjunto que elaborou os projetos pedagógicos de curso.

A seguir, o formulário direcionou as questões conforme a presença de Economia Solidária e de Empreendedorismo nos currículos dos cursos. Desta maneira, as perguntas acerca de Economia Solidária foram respondidas apenas pelos coordenadores os quais, na questão anterior, haviam respondido com “Economia Solidária” ou “Ambas as opções”; e as acerca de Empreendedorismo pelos que responderam “Empreendedorismo” ou “Ambas as opções”. Solicitou-se, assim, que fosse atribuída uma nota de 1 (Pouco Importante) a 5 (Muito Importante) para a importância da Economia Solidária e o Empreendedorismo e que, se possível, fosse dada uma justificativa para a nota dada.

Gráfico XIV – Respostas acerca da importância da Economia Solidária para a formação de estudantes da EJA

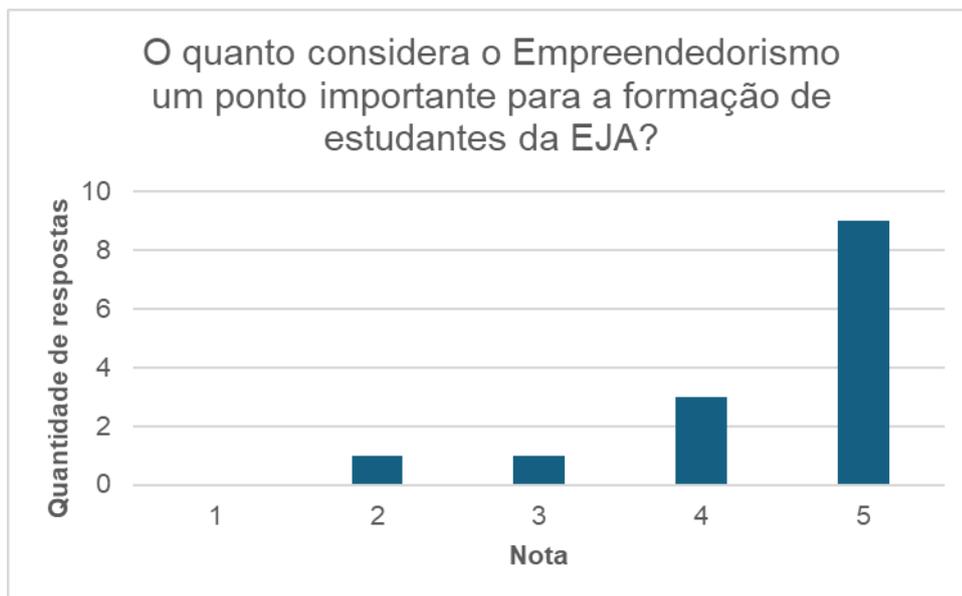


Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que todos os respondentes atribuíram notas altas, demonstrando haver uma compreensão generalizada de que a Economia Solidária pode contribuir com a formação dos trabalhadores-alunos da EJA. Um respondente que atribuiu nota 4 e um que atribuiu nota 5 afirmam ser importante o conhecimento de várias formas de trabalho, dentre as quais se inclui a Economia Solidária. Um coordenador que atribuiu nota 5 vê a importância da formação integral dos sujeitos dentro dos espaços sociais a que pertencem. Por fim, outro coordenador que atribuiu nota 5 informou que a formação em

Economia Solidária é muito importante no mundo do trabalho e para além dele, mas que, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o enfoque do componente curricular é Empreendedorismo.

Gráfico XV – Respostas acerca da importância do Empreendedorismo para a formação de estudantes da EJA



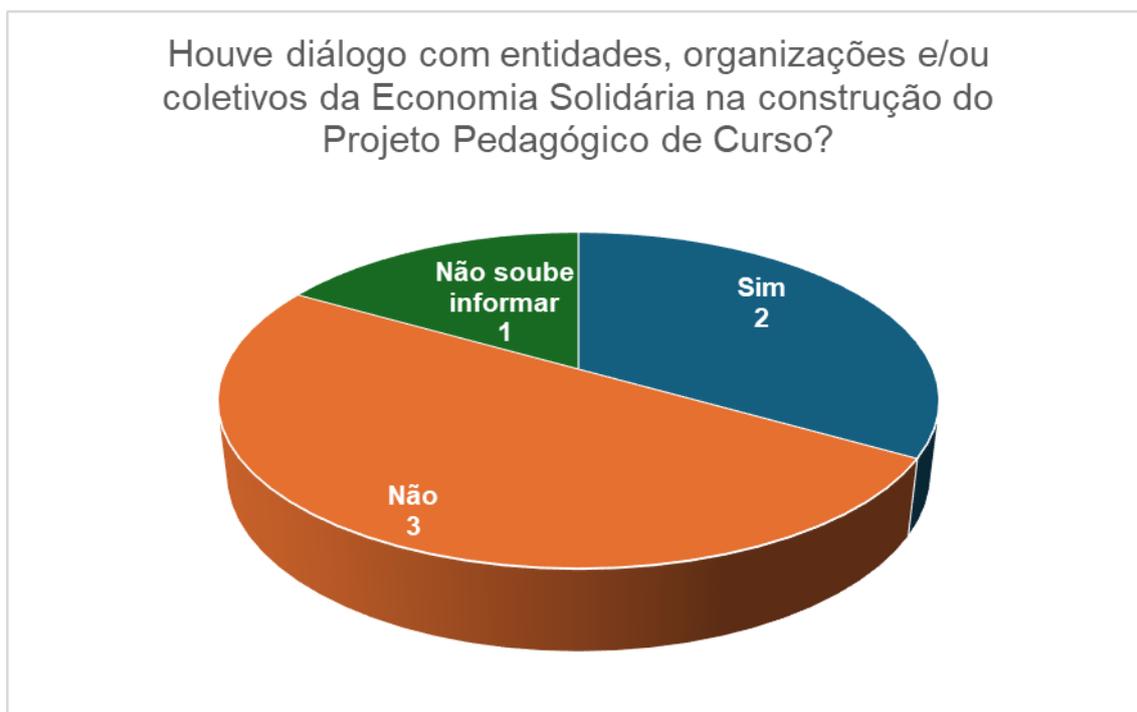
Fonte: Elaboração própria.

No caso dos componentes curriculares de Empreendedorismo, apesar de a esmagadora maioria considerar importante ou muito importante, surge a dissidência: o único coordenador que atribuiu nota 2 afirma ser uma discussão complexa, mas que acredita ser uma maneira de deixar de ofertar empregos estáveis e com direitos. Outro, apesar de ter atribuído uma nota 3, considera que o Empreendedorismo importa para os estudantes, já que vivem em uma sociedade capitalista, precisariam colocar-se nela e mesmo contestá-la; além disso, tangencia o fato de que existe mais de uma forma de Empreendedorismo. Este aspecto surge, também, em uma resposta de nota 5, quando o coordenador afirma ser o público da EJA composto por trabalhadores, sendo este um fator importante para justificar o ensino tanto de Empreendedorismo empresarial quanto de Empreendedorismo social pois, afirmam eles, trata-se de uma sociedade em que há espaço para todos. Uma resposta de nota 4 e duas de nota 5 tratam da importância do Empreendedorismo como fomentador de habilidades

para se criar alternativa de trabalho frente ao desemprego. Similar é a resposta de um coordenador que, ao atribuir nota 4, entende o Empreendedorismo como relacionado a projeto e reconstrução da vida, e também a opção de inserção no trabalho e obtenção de renda. Duas respostas de nota 5 aproximam-se bastante entre si, pois uma fala de alunos que já empreendem mas que precisam de elementos de formação na área; e outra, menciona os egressos que começaram a empreender após o curso, graças à formação que tiveram. Três coordenadores que atribuíram nota 5 declararam ser importante, para formar o perfil empreendedor e para colocar em prática o aprendido. Um coordenador que deu nota 5 trata o Empreendedorismo como forma para ter iniciativa e atitude, enfrentar desafios e buscar soluções, o que seria útil em todos os aspectos da vida. Importante acrescentar, também, um coordenador que, nas considerações adicionais, afirmou considerar ser importante conhecer tanto o trabalho solidário, cooperativo e autogestionário, quanto o baseado no Empreendedorismo; bem como um que afirmou ser importante harmonizar o entendimento sobre Empreendedorismo, já que este seria um tema amplo.

Após analisar o nível de importância que os coordenadores de curso dão aos tópicos da Economia Solidária e do Empreendedorismo, passou-se a observar o processo de inserção desses temas no currículo dos cursos. Considerando que diversos estudos já apontaram a incidência de aparelhos privados de hegemonia, tal qual o Sebrae, sobre instituições educativas – como, por exemplo, o realizado por Dias (2018) sobre o ensino fundamental e por Magalhães e Lamosa (2021) sobre o ensino médio – é importante questionar os sujeitos de pesquisa sobre a existência ou não de diálogo com entidades durante o processo de elaboração do projeto pedagógico de curso. Com os seis cursos os quais possuem componente curricular que tange à Economia Solidária, tem-se o resultado abaixo.

Gráfico XVI – Respostas acerca do diálogo com entidades, organizações e/ou coletivos da Economia Solidária na construção do Projeto Pedagógico de Curso



Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos dois coordenadores que responderam afirmativamente à questão apresentada no gráfico, um deles referiu o diálogo com integrante do Grupo NESOL⁴⁸ de Economia Solidária do IFSul – *Campus* Pelotas; e o outro, com a Rede EcoSol. Por outro lado, exatamente metade dos cursos aqui analisados não tiveram qualquer interlocução com organizações externas à instituição. Assim, verifica-se que há um quase equilíbrio, com uma ligeira maioria para cursos nos quais a decisão por ter componentes curriculares sobre o tema foi endógena. Situação bastante diferente da encontrada ao analisar os cursos com componentes curriculares de Empreendedorismo.

⁴⁸ Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Incubação de Cooperativas e Empreendimentos Populares. Disponível em: <https://www.pelotas.ifsul.edu.br/nucleos/nesol>. Acesso em 25 set. 2024.

Gráfico XVII – Respostas acerca do diálogo com entidades, organizações e/ou coletivos de Empreendedorismo na construção do Projeto Pedagógico de Curso



Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se, no gráfico XVII, uma maioria de respostas que dizem não ter havido diálogo com organizações externas, quando em comparação com a única que diz ter havido. Esta, aliás, afirma que o diálogo se deu com o setor de comércio e cooperativas da região. Isto demonstra, aparentemente, pouca influência de aparelhos privados de hegemonia externos no processo de elaboração dos currículos – os quais, mesmo assim, acabaram por ter componentes de Empreendedorismo. No entanto, será que essa aparência é verdadeira? Ou será que se trata de uma influência, sim, porém indireta e difusa? O Empreendedorismo já é uma potência, não apenas latente, mas já vigente dentro dos Institutos Federais, e uma explicação possível é a de haver nestes um número considerável de docentes bacharéis em Administração – uma graduação na qual a perspectiva do Empreendedorismo é hegemônica, vigendo com enorme força. Com efeito, estudo realizado por Vieira *et al.* (2013) constatou, dentro de um universo de 135 cursos superiores de Administração pesquisados, a existência de apenas 1 no qual não o tema não é abordado sob nenhuma forma. Os efeitos disto podem ser aferidos no edital do IFRS

nº13/2023⁴⁹, de abertura de concurso público para o cargo de docente efetivo para a área de Administração, no qual a temática do Empreendedorismo consta como conteúdo programático para as provas, enquanto a de Economia Solidária (ou mesmo de Cooperativismo), não. A partir disto, conclui-se não haver necessidade de instituições promotoras do Empreendedorismo investirem sua força material nos IFs, uma vez que neles já há sujeitos que são, por si só, especializados no assunto. Eles se autorizam e são autorizados institucionalmente sem precisar de nenhum agente externo, ao contrário do que ocorre em demais escolas das redes públicas. Enquanto isto, a Economia Solidária tem acabado por depender de ações isoladas⁵⁰, muitas vezes conectadas a histórias de vida e de militância social de servidores dos IFs. Em seguida, já em interlocução com o trabalho docente, questiona-se: o professor que atualmente ministra o componente curricular participou da construção do projeto pedagógico de curso?

Gráfico XVIII – Respostas acerca da participação do(a) docente que atualmente ministra o componente curricular de Economia Solidária na construção do PPC

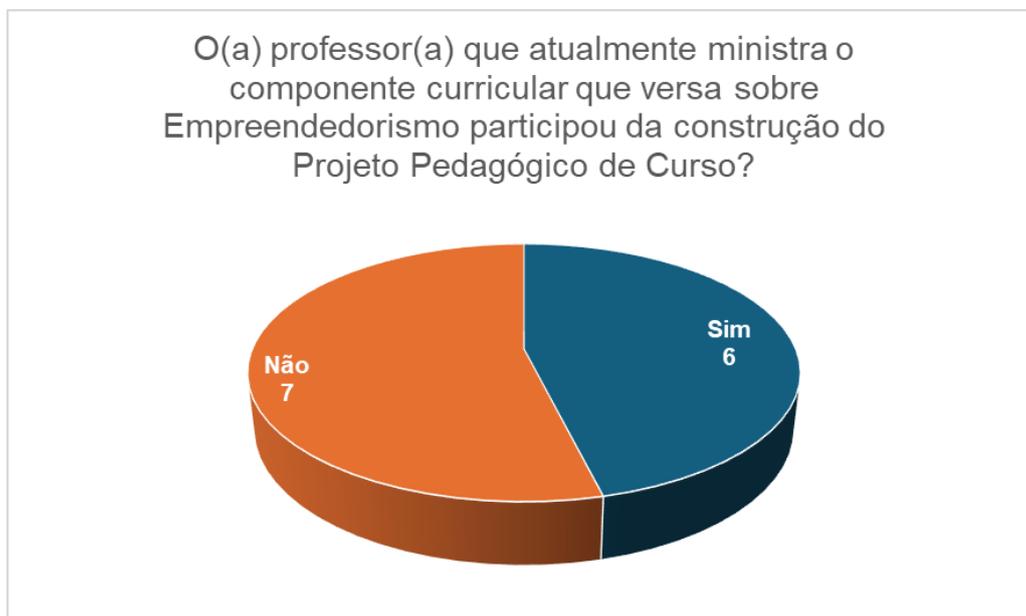


Fonte: Elaboração própria.

⁴⁹ Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2023/09/807-Edital-de-Abertura_Docentes- Retificativo3.pdf. Acesso em 24 set. 2024.

⁵⁰ Como visto na introdução desta tese, este isolamento começa a ser rompido, com o surgimento de ações organizadas de servidores docentes e técnico-administrativos Brasil afora pela promoção da Economia Solidária na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Gráfico XIX – Respostas acerca da participação do(a) docente que atualmente ministra o componente curricular de Empreendedorismo na construção do PPC



Fonte: Elaboração própria.

Nos gráficos XVIII e XIX, nota-se um equilíbrio entre o quantitativo de respostas “sim” e “não”: uma absoluta igualdade nos cursos com componente curricular de Economia Solidária e uma leve superioridade para o “não” naqueles que possuem o Empreendedorismo. A pergunta realizada justifica-se pelo fato de ser possível que haja uma distância entre o previsto nos currículos e o que efetivamente é trabalhado em sala de aula, distância que pode ser menor ou maior a depender da familiaridade ou mesmo da concordância do docente com o que é prescrito.

Para aprofundar o conhecimento sobre os trabalhadores docentes que atuam nos componentes específicos de Economia Solidária e de Empreendedorismo, perguntou-se sobre a formação destes.

Quadro IV – Respostas acerca da formação do(a) professor(a) que ministra o componente curricular sobre Economia Solidária

Qual a formação (graduação e, quando for o caso, pós-graduação) do(a) professor(a) que atualmente ministra o componente curricular que versa sobre Economia Solidária?	Ocorrências
Administração/mestrado em administração	1
Arquiteta com participação em projetos de economia solidária.	1
Doutorado	2
Graduação em ciências contábeis, Especialização em Gestão de Cooperativismo com Ênfase na Visão estratégica de Negócio	1
Professores das áreas de Economia, Administração e Contabilidade	1

Fonte: Elaboração própria.

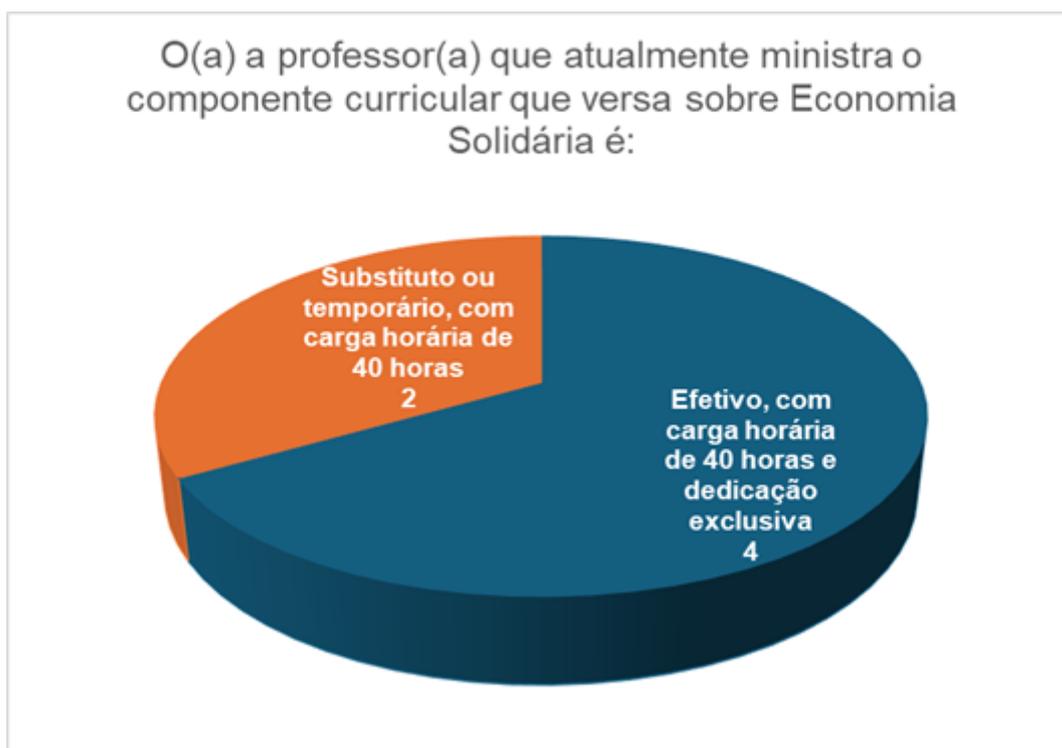
Quadro V – Respostas acerca da formação do(a) professor(a) que ministra o componente curricular sobre Empreendedorismo

Qual a formação (graduação e, quando for o caso, pós-graduação) do(a) professor(a) que atualmente ministra o componente curricular que versa sobre Empreendedorismo?	Ocorrências
Administração	4
Administração de Empresas	1
Doutor	1
Doutorado	2
Especialização Lato Sensu	1
Estética e Cosmética.	1
Graduação em Gestão Pública; Mestrado em Administração. Também é graduado em Ciências Agrícolas - Licenciatura Plena; Especialista em Informática na Educação.	1
Professores, com formação nas áreas de Administração e Contabilidade	1
São dois professores, um graduado em Letras e outra em Tecnologia de Alimentos	1
Turismo e Hotelaria/mestrado em Turismo	1

Fonte: Elaboração própria.

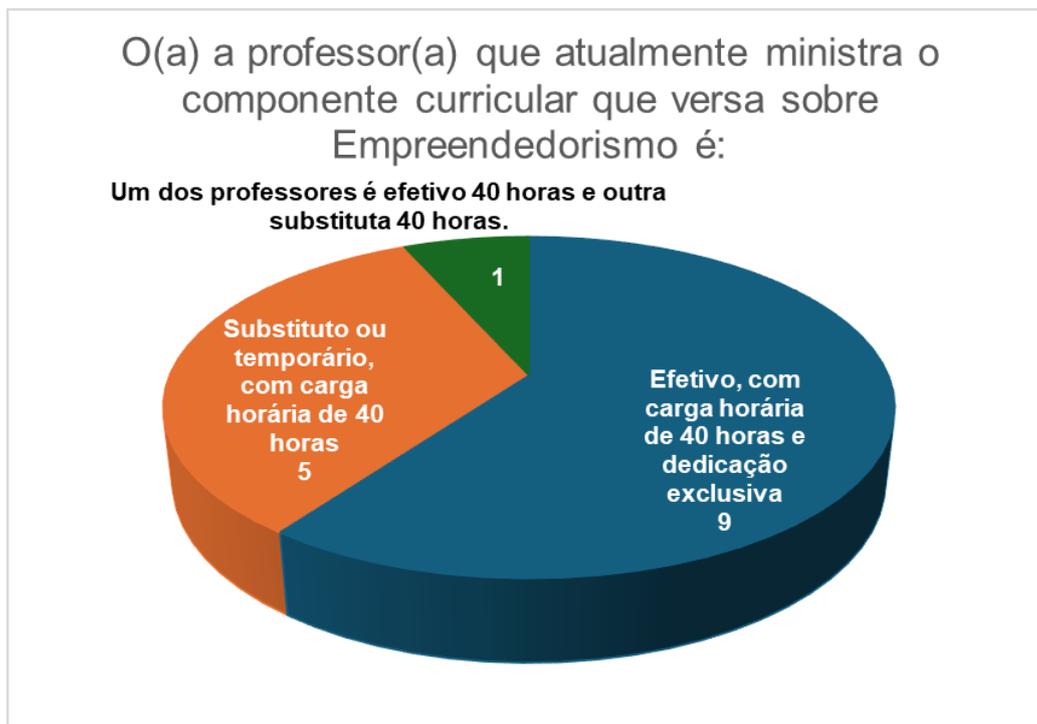
Destaca-se, nas respostas, a expressiva presença de professores com formação em Administração, em graduação ou em pós-graduação, tanto entre os docentes que ministram aulas de Economia Solidária, como nos de Empreendedorismo. No caso da Economia Solidária, a formação surge em uma resposta sobre experiência não-formal, vivida em projetos sobre o tema. Nos componentes de Empreendedorismo há, também, professores das áreas de formação específica vinculada ao curso técnico que está sendo ofertado. Por fim, questionou-se aos coordenadores sobre o regime de trabalho dos docentes que atuam nos componentes em questão.

Gráfico XX – Respostas acerca do regime de trabalho do(a) docente que atualmente ministra o componente curricular de Economia Solidária



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico XXI – Respostas acerca do regime de trabalho do(a) docente que atualmente ministra o componente curricular de Empreendedorismo



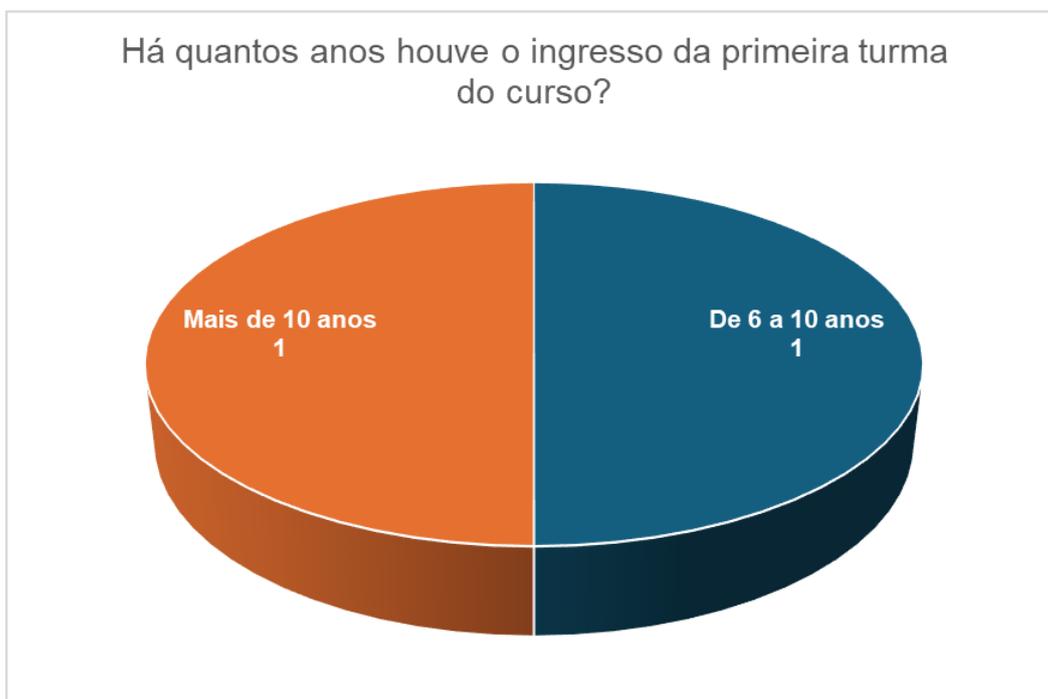
Fonte: Elaboração própria.

É possível observar que, tanto em um caso quanto em outro, há uma maioria de docentes efetivos com dedicação exclusiva. Um movimento interessante, pois um docente com dedicação exclusiva deve ter compromisso integral com a instituição, não podendo exercer outro emprego. Isto permite que ele possa, com mais facilidade, desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão relacionados aos temas da Economia Solidária e do Empreendedorismo, podendo elaborar atividades mais perenes.

2.2.2 Sobre os cursos de EJA-EPT sem oferta de vagas na atualidade

Agora, pretende-se um breve olhar para os cursos que encerraram a oferta de vagas. Para relembrar, tratam-se de dois *campi* dentre os 19 que responderam ao formulário enviado.

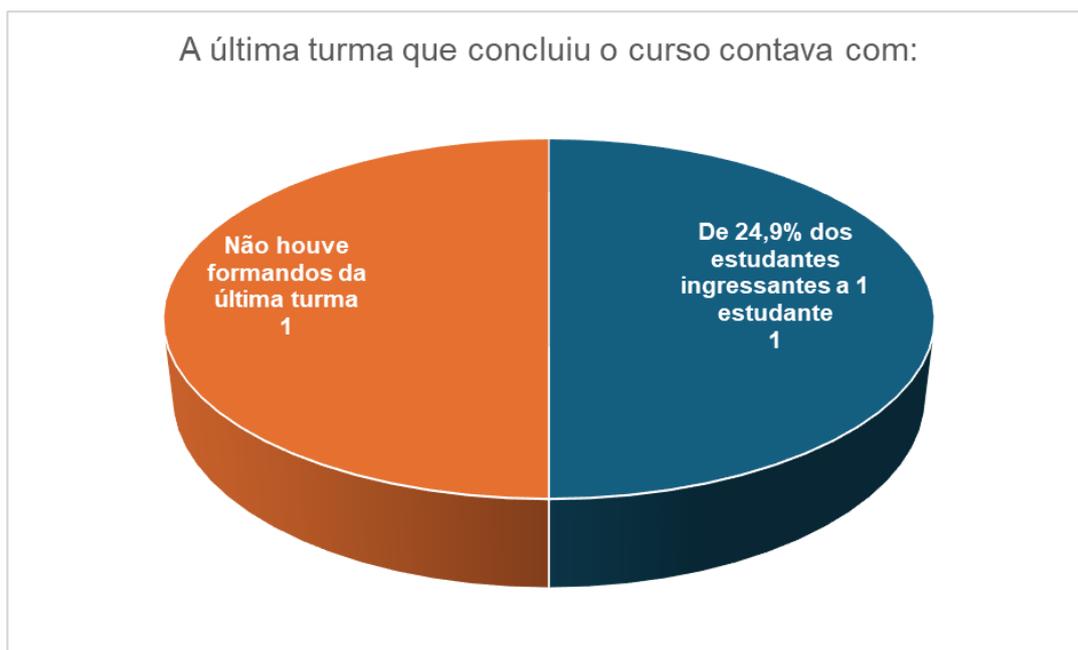
Gráfico XXII – Tempo de ingresso da primeira turma



Fonte: Elaboração própria.

Vê-se que, assim como os que presentemente ofertam turma, são cursos com uma certa caminhada de EJA-EPT, com todas as contradições que isto traz, seja de desgaste, seja de acúmulo de experiência.

Gráfico XXIII – Número de concluintes dos cursos



Fonte: Elaboração própria.

A questão do baixo índice de concluintes, aqui, é gritante. Quando questionados sobre o motivo da não-oferta, surge já prever-se no Plano de Desenvolvimento Institucional o encerramento do curso; bem como a baixa procura, apesar de a instituição fazer a divulgação, o que leva a crer na influência de fatores externos, como a duração do curso, a competição com outras redes com formação mais rápida e com o Encceja. De posse dos dados estudados nesta seção, partiu-se para o *locus* específico no qual foi aprofundada a pesquisa: o *campus* Restinga do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

3 EJA-EPT NO IFRS – CAMPUS RESTINGA E AS DISPUTAS QUE EMERGEM

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no IFRS – *Campus Restinga* inicia no ano de 2011, com a aprovação do projeto pedagógico do curso técnico em Recursos Humanos integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA⁵¹. Pouco mais de quatro anos após o ingresso da primeira turma, é publicada uma ordem de serviço da direção geral do *campus* (IFRS, 2016b) que instituiu um grupo de trabalho que deveria reestruturar este curso, analisando a possibilidade de mudança na formação técnica, desde que se mantivesse dentro do eixo tecnológico de Gestão e Negócios e que o curso permanecesse na modalidade EJA. O resultado foi justamente o encerramento da oferta de vagas do curso técnico em Recursos Humanos e o início do curso técnico de Comércio, no ano de 2017.

Um dado diferencial do *Campus Restinga* foi a decisão de abrir um segundo curso de EJA-EPT, algo inédito no estado do Rio Grande do Sul. Em 2016, foi publicado o Edital nº 05/2016 (IFRS, 2016a), que objetivou abrir a seleção de propostas para qual formação técnica seria escolhida para o novo curso, as quais deveriam ser elaboradas e submetidas à apreciação em reunião pública. Após este momento, a decisão final seria do Conselho de *Campus*. Foram inscritas três propostas de cursos técnicos: Agroecologia; Cervejaria; e Vigilância em Saúde, tendo sido a primeira proposta, ao fim, a escolhida⁵². Feito isto, foi publicada a ordem de serviço (IFRS, 2016c) que instituiu o grupo de trabalho responsável pela elaboração do PPC. Já no segundo semestre de 2017,

⁵¹ Assunto que foi analisado previamente pelo autor em sua dissertação de mestrado (Oliveira, 2013).

⁵² Em artigo que relata o histórico de decisão pelo curso de Agroecologia e de sua construção curricular (Quadros *et al.*, 2017), fala-se sobre uma “contra força institucional” (p. 3) que teria agido para obstaculizar o curso de Agroecologia.

ocorreu o ingresso da primeira turma do curso técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do IFRS – *Campus Restinga*.

3.1 Análise dos documentos curriculares

Pretende-se, aqui, analisar os projetos pedagógicos vigentes dos dois cursos em questão (IFRS, 2016d; 2017) nos marcos do materialismo histórico-dialético. Neste referencial, “a disputa do currículo não é uma questão exclusivamente escolar; antes, trata-se de uma disputa pelo projeto de sociedade travado mais amplamente na luta de classes” (Ramos, 2016, p. 2). Assim, de forma comprometida em alcançar a essência do documento estudado, adotamos a apreensão do movimento do real baseada na lógica dialética – a qual deve levar em consideração as chaves da historicidade, da totalidade e da contradição – para permitir uma análise realmente densa dos documentos curriculares.

Dessa perspectiva deriva que não vemos o mundo como ele é; assim também a política em sua concretude não pode ser apreendida imediatamente na documentação. Necessitamos das mediações da teoria, da inteligência, da disciplina intelectual, da reflexão para que possamos ultrapassar os fenômenos, descolarmo-nos de sua aparência imediata para conhecê-los em suas determinações, isto é, alcançar sua essência. O documento indica a essência da política, mas, ao mesmo tempo, esconde-a. Necessitamos de um método para desconstruir este todo ingenuamente percebido em sua aparência, para chegarmos à produção de teoria, de conhecimento sobre o objeto, sua estrutura e sua dinâmica (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 89-90).

A própria forma de elaboração dos documentos analisados já denota contradições. Os dois PPCs foram elaborados coletivamente, com pessoas que não necessariamente, possuem a mesma visão de mundo e de educação e que, portanto, carregam internalizadas em si, consciente ou inconscientemente, interesses do capital e/ou do trabalho. Tais discordâncias por vezes revelam-se em composições textuais antagônicas: aparentes faltas de coerência internas ao próprio documento revelam-se, na verdade, frutos de seu processo de construção. No PPC de Comércio consta a informação de que uma comissão constituída por servidores do próprio *campus Restinga* (IFRS, 2016d, p. 3), para decidir qual curso seria ofertado, consultou a comunidade externa através de pesquisa de opinião e de entrevistas com pessoas da região ligadas à área de

gestão e negócios (IFRS, 2016d, p. 18). No caso do curso de Agroecologia, houve um processo iniciado por um edital para a escolha do curso, no qual diversas propostas foram apreciadas; passando por um grupo de trabalho com representação de servidores e da comunidade externa; até se chegar à constituição de um “Fórum de Saberes Múltiplos”, o qual, através de uma metodologia participativa mediada por servidores do IFRS e da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater),

[...] reuniu, no Instituto Federal da Restinga, dezenas de pessoas com vínculos em representações como associações comunitárias, órgãos do governo, coletivos tradicionais, ONG's, certificadoras agroecológicas, entre outras, que ali estiveram com a intenção de colaborar para a construção pedagógica do curso (IFRS, 2017, p. 13).

Três aspectos fundamentais serão centrados aqui para compreender a tensão entre capital e trabalho nos documentos analisados: a organização da matriz curricular; a distribuição da carga horária; e a presença de componentes curriculares nos quais tal tensão adquira maior visibilidade. É importante lembrar que, sendo documentos institucionais, são regrados por normativas (leis, decretos, diretrizes, entre outras) que também são expressões de um momento específico da luta de classes e que, por vezes, vão se sobrepor às intenções da equipe elaboradora do projeto pedagógico, tensionando a disputa para um polo ou para outro.

O curso de Comércio possui uma matriz curricular na qual os componentes de formação geral e os de formação profissional mantêm-se em uma proporção relativamente constante entre si ao longo de todo o curso. Isto permite que, ao final, os trabalhadores-alunos ainda estejam acessando conteúdos da formação geral que lhes serão cobrados na seleção ao ensino superior. O de Agroecologia, por sua vez, inicia com uma concentração da carga horária de formação geral e termina com ampla predominância da de formação profissional (a título de exemplo, no último semestre há apenas um componente curricular de formação geral). Evidentemente, por mais que se objetive a integração, isto gera um distanciamento temporal dos conteúdos aos exames de acesso ao nível superior. A própria integração entre formação geral e formação técnica acaba por ser prejudicada, uma vez que cada uma delas se situa em tempos diversos durante grande parte do curso, de forma a se aproximar de uma formação geral seguida de uma formação técnica, não de uma integrada. Cabe

a reflexão de como se pode ofertar as cargas horárias dos cursos de uma forma equilibrada durante toda a sua extensão, objetivando tanto a formação para a inserção e vivência crítica do mundo do trabalho quanto a possibilidade de prosseguir com os estudos, não cabendo limitar as perspectivas dos seus egressos, mas sim ampliá-las.

Quanto à carga horária dos cursos, há de se levar em conta a previsão legal e os atos normativos referentes à modalidade. O decreto 5.840/2006, ao instituir o PROEJA, determina a carga horária mínima de 2.400 horas para os cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade. Destas, no mínimo 1.200 devem ser para a formação geral; e a carga horária da formação técnica deve observar o previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos vigente. Já a resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN-EPTNM), por sua vez, complementa que a carga horária destinada à formação técnica deve ser, no mínimo, de 1.200 horas.

Tabela I – Comparativo das cargas horárias entre os cursos de EJA-EPT em Agroecologia e Comércio

		Previsão legal de carga horária mínima	PPC Agroecologia	PPC Comércio
Carga horária de formação geral		1.200 horas	1.243 horas	1.575 horas
Carga horária de formação profissional	De acordo o decreto 5.840/2006 e o CNCT	1.200 horas (Agroecologia)	1.247 horas	830 horas
		800 horas (Comércio)		
	De acordo com as DCN-EPTNM	1.200 horas		
Carga horária total		2.400 horas	2.490 horas	2.405 horas

Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil, 2006a; Brasil, 2012; Brasil, 2016; IFRS, 2016d; IFRS, 2017.

Observa-se que o curso de Agroecologia atende tanto ao decreto quanto às DCN-EPTNM, já que, no caso, a carga horária mínima é a mesma em ambas as normas. Já o curso de Comércio atende ao decreto, mas não às DCN-EPTNM. Idealmente, pela lógica da integração entre saberes de formação gerais e profissionais, na qual estes, dialeticamente, se retroalimentam e geram novas sínteses, isto não deveria gerar distorções. No entanto, isto pode ocorrer caso não haja tal integração, causando uma situação na qual os trabalhadores-alunos do Comércio têm acesso a mais conhecimentos de formação geral do que os de Agroecologia, o que pode lhes dar mais possibilidade de acessar níveis superiores de ensino.

Na análise qualitativa dos componentes curriculares ofertados, é visível que o curso de Comércio possui uma tensão maior entre capital e trabalho do que o de Agroecologia, o qual, talvez pela forma de sua construção, tem uma linha mais uníssona na perspectiva dos interesses do trabalho. Ao longo da leitura, foi possível identificar que, embora o PPC de Comércio se escore majoritariamente em concepções e referências mais interessantes ao capital do que ao trabalho, o tensionamento está presente. Há componentes como o de Educação e Trabalho (3 períodos de aula por semana, embora ele ocupe carga horária da formação básica, não da profissional), com referências da Educação Popular como Carlos Brandão, da Sociologia do Trabalho como Ricardo Antunes e do campo Trabalho-Educação como Acácia Kuenzer; e, em outro semestre do mesmo curso, o de Empreendedorismo (5 períodos por semana). Ao mesmo tempo em que há nas bibliografias a presença dos “Princípios da Administração Científica”, de F.W. Taylor, há também “A Corrosão do Caráter”, de Richard Sennett. Ao mesmo tempo em que se vê a redução do programa de componentes de Matemática às questões de educação financeira e instrumentalização para o comércio, em História há discussão sobre capitalismo *versus* comunismo e sobre resistência anti-imperialista na América Latina. Estas tensões presentes no currículo do curso evidenciam o seu caráter de território em disputa (Arroyo, 2013).

Já o curso de Agroecologia, desde seus princípios filosóficos e pedagógicos, tem como objetivo autodeclarado colaborar com a “construção de

proposta emancipatória alternativa” (IFRS, 2017, p. 39) para as vidas dos trabalhadores-alunos.

[...] a educação agroecológica, emancipatória e comprometida com a cidadania e com a construção da qualidade social da vida, deve necessariamente ser contextualizada, buscando compreender e superar as contradições, de forma dialógica e em busca da justiça social (IFRS, 2017, p. 38).

Coerentemente com esta proposta, encontram-se, dentre outros, componentes como: Educação Popular; Gênero, agroecologia e emancipação social; e Economia Solidária. Entendemos que tais componentes, em especial o último, localizam-se em um movimento tendencial oposto ao do Empreendedorismo, que pode ser visto no curso de Comércio. É preciso ressaltar que seria muito fácil simplesmente contrapor, de forma mecânica, o curso de Agroecologia como associado aos interesses do trabalho e o de Comércio aos do capital. Por mais que um curso tenha caracteres mais próximos a um ou a outro polo, é necessária uma leitura dialética – a qual deve levar em consideração as chaves da historicidade, da totalidade e da contradição – para permitir uma análise realmente densa dos documentos curriculares

Em síntese, conclui-se que pode ser verificada a existência da tensão entre capital e trabalho internamente a cada um dos documentos curriculares, mas também entre eles, na própria convivência de cursos com as características dos analisados aqui em um mesmo espaço-tempo. Ressalta-se, no entanto, que a oferta de dois cursos de EJA-EPT em um *campus*, ainda mais na Restinga, é, por si só, um tensionamento a favor do polo do trabalho, pois há ainda um enorme contingente de pessoas, eminentemente trabalhadores, demandantes da escolarização em nível médio e de sujeitos de direito nessa localidade. Com todas as tensões e contradições, é a escola pública o lugar onde pode ser construída uma educação que verdadeiramente lhes interesse enquanto classe.

3.2 Análise das entrevistas com interlocutores privilegiados à pesquisa

Para o aprofundamento das análises desta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com uma série de interlocutores privilegiados. O processo de identificação desses interlocutores iniciou-se com uma conversa com o diretor de ensino do IFRS – *Campus Restinga*, o qual sugeriu alguns

nomes para o diálogo da investigação. À medida que as entrevistas iam acontecendo, os entrevistados indicavam novos interlocutores. Ao longo deste período, ocorreu a deflagração de uma greve docente; bem como houve uma crise sócio-climática que atingiu o estado do Rio Grande do Sul no ano de 2024, decorrente de chuvas até então nunca registradas na região e de uma política de desinvestimento público em prevenção e contenção de cheias. Tais intercorrências impediram a realização de todas as entrevistas de forma presencial, de maneira que foi necessário o uso de ferramentas de comunicação via *internet*, adotando todos os cuidados que se exigiria em um momento presencial e aqueles específicos à comunicação virtual (Santhiago; Magalhães, 2020).

Foram entrevistados oito docentes, todos com vínculo ativo com o IFRS, que, para garantir o anonimato, receberam um nome fictício⁵³. Inicialmente, foi elaborada uma minibiografia profissional a partir dos dados colhidos na própria entrevista. A título de informação, a ordenação abaixo foi feita pela ordem cronológica das entrevistas, tendo sido os três primeiros entrevistados de forma presencial e os demais de forma *online*.

Nome fictício: Rafaela Gomes

É professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) desde 2010. Até o ano de 2015, quando se removeu para o *campus* Restinga, atuava em um *campus* do IFRS no qual não havia oferta de EJA. Sua primeira experiência docente foi em um projeto organizado por um sindicato para formação de trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS). Trabalhou no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e foi professora colaboradora em uma escola vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), onde atuou junto a turmas de ensino médio integrado em cooperativismo. Também trabalhou como professora da rede estadual do Rio Grande do Sul e em escolas privadas. Tem experiência prévia ao IFRS com educação profissional e com EJA.

Nome fictício: Ryan Fernandes

É professor do IFRS – *Campus* Restinga desde 2020, mas, devido à pandemia de COVID-19, iniciou sua atividade docente de forma presencial apenas no ano de 2022. Além de ser docente do *campus*, também atua na coordenação dos *habitats* de inovação e empreendedorismo do IFRS, junto à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Proppi). Tem experiência docente prévia em cursos de educação superior, tanto de bacharelado como de pós-graduação. Sua primeira experiência com educação profissional e com EJA foi no IFRS.

⁵³ O nome fictício será utilizado, inclusive, nos trechos das entrevistas, quando algum dos sujeitos entrevistados citar outro.

Nome fictício: Julieta Lima

É professora do IFRS – *Campus* Restinga desde 2010. Anteriormente, foi professora em cursos de nível superior em instituições privadas. Teve experiência prévia ao IF com educação profissional, mas apenas em cursos superiores de tecnologia. Sua primeira experiência com EJA foi no IFRS.

Nome fictício: Felipe Oliveira

É professor do IFRS – *Campus* Restinga desde 2018. Sua primeira experiência docente foi como professor substituto em outro *campus* do IFRS. Também foi professor colaborador em instituição pública de educação superior. Sua primeira experiência com educação profissional e com EJA foi no IFRS.

Nome fictício: Leonardo Silva

É professor do IFRS – *Campus* Restinga desde 2018. Atuou como professor contratado em diversas escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul. Foi professor substituto em um *campus* do Instituto Federal Sul-rio-grandense no qual há oferta de EJA e, posteriormente, professor efetivo em um no qual não há. No entanto, só veio a trabalhar com a modalidade EJA no *campus* Restinga.

Nome fictício: Taís Cavalcanti

Foi professora do IFRS – *Campus* Restinga de 2015 a 2021. É professora do IFRS desde 2011, tendo atuado, antes da Restinga, em um *campus* no qual não há oferta de EJA, mas onde, no entanto, coordenou um curso de formação profissional para mulheres adultas em situação de vulnerabilidade social. Desde 2021, atua em um *campus* do IFRS no qual também não há oferta de EJA. Sua primeira experiência com EJA foi no *campus* Restinga.

Nome fictício: Livia Cunha

É professora do IFRS desde 2011. Atuou em um *campus* no qual não há oferta de EJA até 2014, quando se removeu para o *campus* Restinga, onde permanece até hoje. Foi professora na rede pública municipal de Porto Alegre, na qual atuou junto à modalidade EJA de 2001 a 2009.

Nome fictício: Marisa Azevedo

É professora visitante do IFRS desde agosto de 2024. Atuou profissionalmente junto ao Orçamento Participativo do município de Porto Alegre. Participou de movimentos estudantis e da coordenação do Acampamento Intercontinental da Juventude do Fórum Social Mundial. Atuou na coordenação de curso internacional em economia alternativa e formação para a sustentabilidade, ofertado em São Paulo e em Porto Alegre. Já foi professora em universidade particular e professora substituta em universidade pública federal. Sua primeira experiência docente com EJA foi no *campus* Restinga.

Para organizar a análise, as entrevistas dos professores foram sistematizadas em três grandes categorias: EJA-EPT em geral, seu panorama e especificidades; curso de EJA-EPT em Agroecologia e a Economia Solidária; curso de EJA-EPT em Comércio e o Empreendedorismo. Ao longo do texto, será perceptível que, dentro de cada categoria, há temas que são recorrentes.

3.2.1 EJA-EPT em geral, seu panorama e especificidades

Nesta subseção, serão agrupadas e analisadas as falas dos docentes acerca do tema da EJA-EPT que não entram, especificamente, nos dois cursos estudados. Logo de início, surgem características que são recorrentes em turma de EJA, sejam elas integradas à EPT ou não.

Porque eles não conseguiram estudar na suposta idade certa, entre aspas, tiveram que trabalhar a grande maioria, tiveram que colaborar na ajuda financeira para sustento da família, muito novos muitas vezes, então tiveram que parar de estudar, hoje estão fazendo a EJA, tentando melhorar a sua escolarização, seu nível de conhecimento... Então, essa ausência da educação na vida deles, muitas vezes, não faz com que... não permite com que eles enxerguem possibilidades. Então, eles não ampliam o horizonte. E a educação tem que vir pra ampliar esse horizonte. Pra eles conseguirem perceber que não é só aquele emprego precário que existe. E que ele é merecedor de outras coisas. A gente tem também um problema de autoestima nesse nosso estudante, né? Que vem muito já excluído, né? Ele já foi excluído da escola, porque reprovou muitas vezes, porque teve que trabalhar e não tinha tempo de estudar, enfim, toda a realidade que a gente conhece, né? Então, ele vem com uma autoestima baixa e aí ele chega aqui e a educação que é oferecida aqui, ela tem que ser potencializadora, tem que ajudar ele a melhorar essa autoestima e fazer ele entender que ele é, sim, merecedor de um outro espaço, que não seja precário (Julieta Lima).

Aqui, já é possível identificar que o ingresso do público da EJA desafia os institutos federais, acostumados com processos de seleção de alunos via provas⁵⁴ e considerados como de “excelência acadêmica” em razão de sua infraestrutura, qualificação e condições de trabalho do corpo de servidores, dentre outros aspectos. O ingresso de trabalhadores-alunos, mães, pais, responsáveis pelo sustento de suas famílias, com trajetórias escolares descontínuas, demanda os IFs repensarem sua lógica de atuação.

Nessa perspectiva, a formação humana exige da escola profundas reformulações para abrigar e potencializar a riqueza e a diversidade que para ela convergem quando recebe os alunos da classe trabalhadora.

Mas nossa escola organiza-se, em todos os níveis, pela lógica fordista. Construir um novo projeto educativo, expresso em um currículo transformado e transformador, supõe romper com os parâmetros tradicionais, sem ignorar as experiências que os alunos jovens e adultos trazem como marca e como potencialidade para o espaço

⁵⁴ O IFRS, a exemplo de alguns outros IFs, adotou a possibilidade de ingresso por sorteio público nos cursos de ensino médio integrado e subsequentes. No entanto, ainda é opcional, facultado a cada *campus* aderir ou não.

educativo, as experiências anteriores de escolaridade, de vida e de trabalho.

A questão da experiência pressupõe a abordagem dialética que implica, por um lado, abandonar a visão dominante, claramente preconceituosa, que desqualifica, *a priori*, os saberes acumulados pela classe trabalhadora e suas experiências precedentes. Por outro lado, exige que não nos enredemos em uma visão romântica, que confere a todas as experiências um caráter semelhante ao saber historicamente acumulado nas ciências e nas artes (Ciavatta, 2011, p. 44).

Desta maneira, é preciso se levar em conta que, sim, o trabalhador-aluno da Educação de Jovens e Adultos vai demandar um trabalho específico muito diverso do aluno criança ou adolescente.

O sujeito da EJA, que se quer incluir no PROEJA, não compõe o modelo moderno de aluno: está fora da idade reconhecida como regular; evadiu ou nunca frequentou a escola regular; trabalha ou está em busca de trabalho. É um sujeito que não compõe o perfil de trabalhador idealizado da Educação Profissional, substitui o jovem estudante que virá a ser, o técnico, pelo trabalhador concreto que almeja uma formação técnica para melhorar sua condição em relação ao trabalho, já presente na maioria das situações há muito tempo em sua vida (Franzói *et al.*, 2010, p. 177).

Para tal, deveria haver uma formação em nível inicial, em todas as licenciaturas que contemplasse discussões, estudos e pesquisas sobre os sujeitos da EJA. No caso dos institutos federais, há ainda a situação dos professores bacharéis, que não possuem, em grande parte, formação pedagógica. Sabe-se tratar de uma disputa de concepção de sociedade e, em última instância, de uma disputa de modelo societário em si.

No contexto pedagógico e educacional, o “conhecimento do estado” da EJA-EPT demonstra que as diversas tensões e disputas nas relações entre a modalidade e a Rede Federal – gestores, docentes, discentes e servidores – são provenientes, em grande medida, do desconhecimento e/ou rejeição dos princípios e concepções da formação integrada proposta pelo Documento Base para o Proeja. É preciso salientar que a cultura educacional brasileira é historicamente dualista e elitista, baseada numa pedagogia tradicional que, quando se diferencia e moderniza, a exemplo da Escola Nova no início do século XX, ou do construtivismo piagetiano a partir dos anos de 1980, acaba beneficiando exclusivamente as classes favorecidas que têm condições econômicas de acessar escolas mais bem equipadas e de público seletivo. E, isso, também incide sobre a formação docente. Desse modo, a concepção e os princípios de uma formação integrada com base na politecnia e na omnilateralidade se contrapõem à escola tradicional e à formação docente vigentes. **Mesmo com o projeto de expansão e interiorização da Rede Federal, que resultou em concursos públicos para a efetivação de novos docentes e técnicos administrativos, estes chegam à instituição sem conhecer seus princípios e trazem consigo as concepções da velha intelectualidade tradicional conservadora, recontextualizando a instituição e suas políticas sob o crivo desta**

intelectualidade. O estranhamento se torna inevitável. (Amorim, 2022, p. 292, grifo nosso).

O caso abaixo, relatado pela professora Marisa Azevedo (a qual possui formação em licenciatura, diga-se) é bastante emblemático de algo comum: professores com larga formação acadêmica (que acaba sendo um importante fator decisório na seleção docente) que têm sua primeira experiência profissional em educação básica no Instituto Federal.

Eu te confesso que essa experiência, como está sendo e vai ser no IF, ela é bastante nova para mim, porque eu estava muito acostumada então dar aula para mestrado e doutorado, que foi o que eu fiz nos últimos seis, sete anos, e um pouco para graduação também. Então, a outra... É outro nível de debate, de reflexão, de cobrança até dos alunos, vamos dizer assim, no sentido da expectativa do quanto a gente trabalha isso na graduação e na pós. E também por essa característica do IF, que eu acho bem interessante e é bastante nova para mim, no cuidado de fazer o acolhimento da diversidade, que eu acho que é importante, isso acontece de forma geral, mas não na forma que o IF se propõe, com alunos com várias necessidades especiais, realmente, então que muitas vezes traz um desafio a mais. De sair da caixa, de pensar as aulas, pensar exercícios de uma forma que seja possível para todos. Então, isso é um desafio que eu estou aprendendo a lidar (Marisa Azevedo).

O que faz algum nível de diferença, neste caso, é a trajetória e a iniciativa da professora, que a levou a decidir repensar seu fazer docente. No entanto, esta responsabilidade não deveria ser de cunho individual, mas sim uma posição institucional pela formação em serviço, a qual não é percebida pela professora Rafaela Gomes.

Também falta formação dos professores, pra compreender a especificidade do Ensino Médio Integrado, muito mais a especificidade do PROEJA. Fica muito, assim, no voluntarismo dos professores de irem atrás do que isso significa, ou da sorte de a gente encontrar professores que já vêm dessa tradição, dessa formação. Que vem dos movimentos sociais, geralmente, das lutas. Mas no geral é isso, a gente depende do acaso, da sorte e dessa coisa voluntária dos professores. Porque a própria instituição não está dando conta. E a gente seleciona pessoas que têm uma perspectiva muito cartesiana, muito individualista, muito mecanicista, positivista, todos os “-istas” aí dessa herança do cartesianismo que reflete na educação. E aí é difícil construir (Rafaela Gomes).

Como afirma a professora, o ingresso de professores que tenham uma formação adequada para trabalhar com o ensino médio integrado (inclusive na modalidade EJA) acaba por depender do acaso – o qual, em uma perspectiva materialista histórico-dialética, sabemos tratar-se não de aleatoriedade, mas sim de uma contradição inerente ao sistema. Tem-se, por exemplo, o fato de o

professor Leonardo Silva ser filho de alguém que estudou na EJA e, por isso, dispor-se a pensar estratégias adequadas para a modalidade.

E foi uma experiência bem bacana, eram turmas que tinham poucos alunos em geral, não era uma turma muito coesa no sentido de presença, era difícil planejar uma sequência de aulas, porque os alunos... um vem, outro dia não vem no outro, mas daí vem o outro estudante que não estava na primeira aula. Então, são turmas que, em geral, a gente tem que preparar uma sequência didática em que cada aula funcione sozinha, que não dependa da anterior nem da próxima, para que esses estudantes possam aproveitar melhor. Então, foi um desafio, mas sempre foram pessoas muito acolhedoras. É muito tranquilo trabalhar com PROEJA, pelo menos na Restinga. É tranquilo, é agradável lidar com essas pessoas (Leonardo Silva).

O professor Leonardo Silva, frente à situação de ausências intermitentes dos trabalhadores-alunos, adotou uma estratégia muito coerente com a especificidade do público da EJA, recontextualizando suas estratégias de ensino. As questões referentes ao território também se apresentam como complexificadoras da atuação junto às turmas de EJA. Apesar de ser o bairro mais populoso do RS, com população maior do que 93% dos municípios do estado⁵⁵, sofre um grande abandono por parte do poder público ao longo de décadas. Devido a este processo histórico, surge com força a questão das moradias irregulares e do domínio de grandes regiões por parte do crime organizado, o que, necessariamente, impacta aos trabalhadores-estudantes.

E assim, uma coisa que eu sentia também, que é um desafio muito grande, na periferia, a gente tem todos os problemas interconectados, né? São camadas e camadas de uma complexidade, assim, de problemas que... Tangencia o tráfico, né? As disputas do tráfico. Tipo, a gente teve alunas que o filho foi assassinado na frente das outras crianças dela. Como é que essa mulher vai ter cabeça pra estudar? Tendo o filho assassinado pelo tráfico aos 18 anos, ou então assim: “profe, preciso sair correndo, tá tendo um tiroteio, a minha filha tá sozinha em casa”. Toque de recolher, tu sabe, tu já trabalhou na Restinga, né? Então, isso é uma das questões. A outra, racismo ambiental, que hoje é denominado assim, né? Justiça climática, tipo assim, todas essas questões que têm nos atravessado, na periferia sempre é pior: destelha casa, falta luz, falta água. Às vezes a pessoa não tem água pra tomar banho pra ir pra escola. Às vezes não tem transporte público. Então, a luta do PROEJA é a luta por todas as reivindicações do povo pobre, né? (Rafaela Gomes).

Quando a professora fala que “a luta do PROEJA é a luta por todas as reivindicações do povo pobre” é justamente porque a EJA, em um país como o

⁵⁵ Ver “Bairro com mais habitantes no RS tem população superior à de 93% dos municípios do estado, diz IBGE”, disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/11/14/bairro-mais-habitantes-rs-populacao-ibge.ghtml>. Acesso em: 17 nov. 2024.

Brasil, concentra em si toda a historicidade de um projeto deliberado de manutenção da subalternidade. Estudar a EJA demanda estudar como se construiu este país, a partir da exploração das grandes massas trabalhadoras, e como lhes foi negada a educação – ou foi dado o mínimo de educação necessária para executarem seu ofício. Tal projeto é estruturante em nossa sociedade e, ressalte-se, não ficou no passado: na essência ele se mantém, embora a luta de classes tenha arrancado algumas conquistas. No entanto, é preciso fugir de qualquer fatalismo.

Apesar de suas limitações, a escola se constitui na única alternativa da qual os trabalhadores dispõem, para si e para seus filhos, para superar os aspectos de parcialização e fragmentação do saber elaborado na prática. Neste sentido, a escola se constitui em local de acesso ao saber, e, compreendida em suas dimensões de determinada e de determinante, se constitui em palco e alvo da luta de classes (Kuenzer 1991, p. 67).

Assim sendo, é preciso refletir acerca das experiências de educação da classe trabalhadora, a fim de lhes dar visibilidade e consequência. Válido, desta maneira, buscar na fala do professor Leonardo Silva a potencialidade presente nas turmas de EJA.

E de todas as turmas que eu tenho, de qualquer nível, os textos do PROEJA geralmente são os mais interessantes de ler. Pela história de vida que cada um tem, pelas coisas completamente diferentes da minha realidade, que o pessoal escreve ali que viveu, etc. Então, sempre foram turmas que eu tenho um carinho para trabalhar (Leonardo Silva).

Observa-se que a ocupação do espaço escolar por parte do povo trabalhador, com seus saberes elaborados na vida e no trabalho, se apresenta ao docente como algo que lhe ensina a reconhecer a realidade do outro, algo facilitador do diálogo com os conhecimentos elaborados historicamente.

Então, a gente tem algumas discussões que a gente faz e são superpositivas de a gente fazer, de o quanto que a gente não pode deixar que a educação profissional e técnica tecnológica ela seja instrumentalizadora apenas. Ela precisa ter as questões humanistas, ela precisa ser uma discussão, uma formação para a vida, ela precisa ser mais ampla. E sim, eu concordo com isso, muito com isso. Mas, em especial, quando a gente vai para o nível médio, para a educação básica, a gente já tem um arcabouço de várias disciplinas que estão fazendo isso, que não são da área técnica. E a área técnica me parece que aí ela precisaria ser um pouco mais direcionada, para a profissionalização, para a instrumentalização da profissão. Senão a gente está formando alguém que é técnico em alguma coisa, mas que não entende das técnicas daquilo ali, ou que não conhece as técnicas daquilo que está sendo formado (Ryan Fernandes).

Nesta fala, o professor traz uma discussão que é central na educação profissional, principalmente em sua forma integrada à educação básica: qual deve ser o limite entre o ensinar a parte instrumental e a parte humana da profissão? Se ensinar o “saber fazer” sem os fundamentos histórico-sociais é se limitar à proposição de formar um trabalhador acrítico, o inverso seria o desejo pela formação de um diletante, o que terminaria por afastar justamente a classe para quem a premência do trabalho é urgente. Atingir tal equilíbrio não é tarefa fácil e, embora os IFs sejam os espaços com mais condições para tal realização, ainda se percebe muita dificuldade na efetivação da prática, principalmente com o público da EJA. Tal dificuldade não passa despercebida pelos sujeitos desta pesquisa. O professor Leonardo Silva chega a expressar-se dizendo que “sempre me pareceu o primo pobre do campus, o EJA em geral”.

E institucionalmente, pelo que eu já conversei com outros colegas de outros *campus*, não sei, eu tenho essa sensação de que o EJA não é bem o foco de cada gestão. Ele é sempre meio que relegado. Tá, se der a gente faz, se não der, não tem problema. Parece que fica sempre em segundo plano (Leonardo Silva).

Tal percepção é compartilhada pela professora Rafaela Gomes, a qual vai afirmar, também, a necessidade de uma permanente ação pela manutenção e avanço da modalidade.

Então, eu acho que a Educação de Jovens e Adultos nos institutos federais, até onde eu percebo, não é prioridade. Não é prioridade e é sempre um campo de resistência. De resistência e de insistência. Porque são poucos os *campi* que têm, até onde eu vejo. E onde tem, tem muitos desafios (Rafaela Gomes).

A mesma professora menciona a falta de “um maior empenho do Instituto Federal como um todo, uma política nacional de incentivo ao eixo. Porque lá na lei tem um indicativo, digamos, eu acho que não é uma obrigatoriedade, né” (Rafaela Gomes). A situação é tão drástica que, mesmo entre os que defendem a modalidade, não é de ciência geral tratar-se, sim, de uma obrigatoriedade, prevista no decreto 5.840/2006. Isto porque, dentre outros motivos, nunca houve consequências para o seu descumprimento.

Eu não tenho agora a memória dos números exatos, mas eu recordo que no *Campus* Restinga a gente tem entre 9% e 10% dos alunos são de PROEJA, mas a gente não atinge os 10%, fica perto. Mas no IF, de forma geral, está entre 5% e 6% ou 6% e alguma coisa, está bem abaixo ainda do requisito legal. E eu não percebo movimentos de outros *campus* para colocar mais um PROEJA ou para ampliar ou fazer

alguma coisa que aumente essa porcentagem de alunos do PROEJA (Leonardo Silva).

Nas margens propiciadas pela contradição, surge a ação dos sujeitos. A professora Rafaela Gomes, ao falar sobre como não há oferta de EJA-EPT no *campus* onde ela trabalhou anteriormente, relata como, em conversas com pessoas da comunidade do entorno deste, ela questiona: “porque que vocês não exigem, né? Como fizeram na Restinga, não pautam essa exigência junto ao IF?”.

E aí quando eu vim aqui para a Restinga, que aí sim eu vi que ali na Restinga a instituição cumpria de fato com essa missão do IF, e principalmente eu acho que tem muito a ver com esse recorte territorial, pelo local onde está situado, mas também pela... eu acho que pela agência dos servidores e servidoras que estão lá por terem em algum momento, em algum contexto, reivindicado e lutado para que houvesse, de fato, essa correspondência entre uma instituição que está alocada numa realidade como a Restinga, num bairro de periferia, e que os cursos, de fato, tivessem essa correspondência com a realidade. Também acho que isso é uma coisa bem importante, o protagonismo das pessoas que estiveram lá, ou que estão ainda, para terem essa sensibilidade para fazerem essa tradução dos cursos, enfim, os editais, o próprio modelo que a Restinga implementou de escolha dos cursos para fazer com que os cursos tivessem, enfim, essa correspondência com a realidade local. Então ali acabei atuando mesmo como professora nos cursos e também como coordenadora de um curso e também nesse processo de implantação de um curso EJA que foi o de Agroecologia (Taís Cavalcanti).

Daí, são identificadas duas características fundantes do *Campus* Restinga: uma comunidade atuante, ciosa de seus direitos; e a disposição de servidores e de diferentes gestões em acolher as demandas e levá-las a cabo.

Olha, eu acho que o *Campus* Restinga é um lugar diferenciado, que coloca a EJA num lugar diferenciado, que eu acho que talvez seja um pouco diferente dos demais *campi*. Não sei, porque não conheço a realidade. A começar pelo fato de que nós somos o único *campus* que tem duas EJAs. O que a gente muitas vezes acaba ouvindo falar, acaba nas conversas e nas reuniões que muitas vezes, alguns lugares, alguns né, não dá pra generalizar, não querem a implantação da EJA. Então, e eu acho que a Restinga entende que é uma necessidade do espaço, do local, da comunidade e nós estamos aqui pra atender essa necessidade. Então, hoje a gente tem duas EJAs-EPTs e a gente tem demanda pra isso (Julieta Lima).

A questão da demanda surge, também, na fala do professor Ryan Fernandes, que traz à baila uma outra importante questão: a do nível de interesse dos trabalhadores-alunos na formação profissional oferecida.

A gente vê lá no *campus* mesmo, na comunidade onde a gente está inserido ali, que são cursos, os dois que a gente tem, são cursos que são demandados, são procurados, e que o pessoal vem dentro de

várias expectativas. Então, eu acho que o EJA, de uma forma geral, o pessoal vem naquela vontade de concluir alguma coisa que eles sentem que faltou na vida deles. Então eles vêm pra concluir o ensino médio ali, então é uma primeira demanda, eu acho. Acho que tem um trabalho que se faz quase de realização de sonho. Eu vejo que eles vêm nessa expectativa. E dentro do IF, a gente tem, daí, uma outra busca, que eu não sei o quanto eles buscam, mas que vem de brinde, digamos, que é a educação profissional (Ryan Fernandes).

O interesse prioritário pelo ensino médio é algo relativamente comum de ocorrer nos cursos técnicos integrados, seja com adolescentes, seja com o público da EJA. Entre os adolescentes, inclusive, é uma causa de evasão: como muitos cursos integrados têm quatro anos de duração, há quem solicite a certificação via Encceja (ao concluir 18 anos) ou mesmo por via judicial, se aprovados em exames de acesso ao nível superior ao final do terceiro ano. Para o trabalho pedagógico com o público jovem e adulto, é importante ajudá-los a ressignificar o motivo que os levou a procurar um curso de EJA. Assim, se os trabalhadores-alunos ingressam com um interesse específico – conseguir o diploma do médio para buscar empregos melhores, por exemplo – é possível partir de tal interesse e apresentar-lhes todas as possibilidades que existem na formação – como acessar os conhecimentos acumulados pela humanidade nas áreas das artes, da cultura, da ciência, etc. Isto lhes permite ampliar seus horizontes e ir muito além de sua intenção inicial. Percebe-se, no parágrafo a seguir, a característica do *campus* de ser um local de acolhimento, que respeita as características do entorno e de seu público.

Então, os institutos foram criados para desenvolver o local, a tua região, aquela abrangência que o *campus* foi construído. E ele foi construído com o objetivo de trabalhar, estudar o teu entorno. E aqui no *Campus* Restinga é uma realidade, a maioria do pessoal que estuda são trabalhadores, pais, mães de família, trabalham de dia, estudam à noite, então chegam cansados nos estudos. Algumas mães, especialmente mães, levam seus filhos para poder estudar, tem que levar os filhos porque não tem com quem deixar em casa. Então isso é uma realidade deles. Mas a importância é tu ver a gratificação que eles têm de poder estar num Instituto Federal, poder estar estudando, aprendendo, que para nós parece coisa simples, coisas básicas, para eles já é um grande conhecimento que eles têm, é um avanço (Felipe Oliveira).

Nesta subseção, viu-se como a presença de trabalhadores-alunos da EJA desacomoda as instituições educativas, o que é absolutamente necessário, uma vez que a escola precisa lidar com os alunos concretos que a acessam, não com uma abstração de aluno perfeito para um processo ensino-aprendizagem

idealizado. Reconhecer isto é um primeiro passo para mudar todas as lógicas institucionais.

3.2.2 Curso de EJA-EPT em Agroecologia e a Economia Solidária

Aqui começa a análise de como, a partir do *Campus Restinga*, o curso técnico em Agroecologia integrado ao ensino médio na modalidade EJA se articula no aspecto das disputas societárias e como a presença de Economia Solidária pode influir nestas.

E o que eu sei é que o *Campus Restinga* é muito diferenciado. É um *campus* que eu acho que deve ser diferenciado em muitas coisas, não só com relação à Educação de Jovens e Adultos. Desde a sua origem, desde a sua criação, como em muitas das suas práticas, em muitas esferas. E eu acho que, enfim, é uma proposta bastante desafiadora e eu acho que a proposta da agroecologia é ainda mais. Ainda mais diferenciada e desafiadora também, por ser noturno, por ser contra-hegemônico, pelo território (Livia Cunha).

Já foram descritas anteriormente algumas características da trajetória de construção do curso técnico em Agroecologia. Entretanto, interessa conhecer essa história a partir dos relatos dos sujeitos, principalmente com o objetivo de identificar movimentos de tensão e disputa. Inicialmente, é importante perceber como isto ocorreu ao longo do processo de escolha do curso.

Quando surgiu esse momento em que ia abrir um edital para a escolha de um novo curso de PROEJA, na época existia um eixo, que era o eixo de edificações, que já estava pré-estabelecido desde a implantação do *campus*, mas naquele contexto o Concamp votou para que abrisse esse eixo, para que não fosse somente cursos neste eixo específico, não dialogava com a realidade, o Concamp aprovou, então se poderia submeter cursos em qualquer eixo. E aí, a partir dessas conversas, a gente fez uma reunião, eu lembro, e aí as lideranças, eu lembro a Maria Salete⁵⁶, na época, fez um relato de muito tempo atrás, naquela época eram 20 anos, hoje acho que seriam 25 anos, que eles tiveram experiências de hortas comunitárias, que era um projeto da prefeitura na época, acho que era na época do Olívio⁵⁷. E que deu super certo, que ela disse que as jovens se envolviam no projeto. E que ela disse que se aquilo tivesse dado certo, tivesse tido continuidade, quantos jovens talvez não tivessem saído... ou não entrado no tráfico... ou poderiam ter tido um destino diferente. E aí eles vinham, traziam seus relatos e tal, e meio que eu vi um consenso de que esse seria um campo bem interessante, bem importante para a comunidade, que era a agroecologia. Eu, na época, confesso que eu nem estava nesse movimento, nem entendia bem, não sabia bem o que era agroecologia, o movimento agroecológico. Eu entrei naquilo tudo naquele momento, naquele contexto, foi muito contextual, e aquilo

⁵⁶ Liderança comunitária do bairro.

⁵⁷ Olívio Dutra (PT), prefeito de Porto Alegre no período de 1989 a 1992.

fez uma diferença enorme na minha vida, porque depois disso eu comecei a atuar mesmo com a agroecologia, hoje me considero uma agroecologista, eu planto, moro numa área rural, e isso tudo foi decorrência realmente desse encontro com essa comunidade. E aí a gente criou esse projeto para... submeter uma proposta de Agroecologia. Então estava eu, tinha um servidor que era o Rudinei, que hoje é o diretor, e mais algumas lideranças comunitárias que assinamos a proposta e submetemos. E isso gerou um problemão, um constrangimento, uma guerra, foi praticamente uma guerra. Que aí tu sabe como é que funciona, porque daí tu aciona egos, né? Eu recém chegando na Restinga, aí tiveram colegas que se sentiram totalmente, e é isso, eu não tô falando como fofoca, foi verdade, se sentiram totalmente atingidos, porque como é que agora, que queriam outro curso que fosse da Saúde, aí começou a haver toda uma questão de boicote, né? O diretor na época foi muito machista, muito machista, extremamente machista comigo, boicotou também. Então assim, a instituição não queria aquele curso, não queria o curso de Agroecologia que não tinha nada que ver e como é que um curso de Agroecologia ia correr no período da noite, não sei o quê. E aí a gente foi montando uma rede, aí a gente montou uma rede, daí se somou a Emater, se somou a UFRGS, se somou movimentos da agroecologia na região metropolitana de Porto Alegre, se somou até o superintendente, que hoje é atual superintendente do MAPA⁵⁸, que na época ele era servidor do Ministério da Superintendência do Ministério da Agricultura e Pecuária, as comunidades quilombolas, comunidades indígenas, e aí a gente resolveu fazer uma grande audiência pública, fizemos uma grande audiência pública dentro da instituição, estavam todas essas representações, lotou, estava cheio, e a gente defendeu nossa proposta, foi lindo, foi bonito, a comunidade estava lá dentro. E meio que ficou muito claro que era aquele curso que fazia sentido naquele momento. E aí na votação do Consup⁵⁹ se ganhou, a Agroecologia acabou ganhando em função de todo esse movimento (Taís Cavalcanti).

No registro da fala acima, surge uma série de resistências ao curso das mais diversas ordens, que assumem motivações e dimensões que vão desde o questionamento do fato de a previsão da turma de EJA-EPT ser noturna – o que poderia ser um dificultador para as práticas em Agroecologia – passando pela dificuldade de aceitar um curso com a formação profissional como a proposta; chegando ao relato da professora de machismo institucional. Para contornar tais dificuldades, foi feita uma articulação pluri-institucional. Uma hipótese, que a própria professora Taís Cavalcanti vai aventar, é de que o motivo último para tantas resistências foi de natureza política à proposta imanente à agroecologia.

Então a agroecologia tem esse papel de questionamento, mas também a gente precisa fazer essa reflexão de que a agroecologia é um campo dissidente, minoritário, que é de resistência, que está muito também relacionado ao campo da esquerda, por isso que também... pelos

⁵⁸ Ministério da Agricultura e Pecuária.

⁵⁹ Apesar de a professora se referir aqui ao Conselho Superior (Consup) do IFRS, a aprovação de funcionamento de cursos técnicos de nível médio se dá em nível de Conselho de *Campus* (Concamp).

valores que ela defende, por isso também que acho que cria tantas questões, assim como se criou ali na implantação do curso da Agroecologia ali no *campus* Restinga, embora não tivesse colocado isso diretamente, questão de esquerda e direita não é isso, a gente sabe, mas que tem valores assim de fundo que a própria... que a agroecologia defende e que, enfim, é uma tomada de posição de lugar no mundo (Taís Cavalcanti).

A professora Rafaela Gomes destaca que todo este processo, devido a sua natureza coletiva, com a participação de vários atores – como, por exemplo, redes de agroecologia, lideranças indígenas e quilombolas, entidades como a RAMA⁶⁰ e a Emater-RS⁶¹, dentre outros –, foi, em si, bastante formativo. Da fala abaixo, inclusive, pode se inferir que o trabalho realizado foi dialeticamente transformador: da natureza do *campus* e dos grupos envolvidos.

Construção do solo lá na Restinga, no *campus*, porque era um solo completamente degradado, pura calça, que é esses restos de materiais de construção, e a gente teve que ir fazendo desde a recuperação daquela área degradada do solo e fazendo horta. Então, ao mesmo tempo que a gente foi verdejando o *campus*, e também agora está no processo de reflorestamento, a gente vai fazendo isso dentro da gente (Rafaela Gomes)

Essa característica que historicamente permeia o *campus* Restinga, a de centralidade da comunidade do bairro nas discussões internas, possibilita, por vezes, realmente cumprir a lei de criação dos IFs no que tange a “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal” (Brasil, 2008). Isto nem sempre ocorre em diversos outros *campi*, nos quais interesses internos e/ou corporativos se sobrepõem.

Então, a própria implantação do curso, do *campus* lá já tem a ver com essa dinâmica do bairro, territorial, que é o protagonismo dessas lideranças no sentido de fazer com que a Restinga aconteça e melhorar as condições de vida da população. Enfim, isso aí acho que compõe muito com a história do bairro. E eu acho que o curso de Agroecologia, um pouco, ele vai assim também nesse caminho, né? Um pouco eu acho que eu só fui ali e criei um vetor, né? Que naquele momento esteve aberto e disponível para aquela comunidade, né? Porque foi um curso que foi proposto pela comunidade. Acho que eu ali, enquanto servidora da instituição, acabei exercendo esse papel de mediadora, mas foi muito o resultado desses encontros que a gente tinha com a comunidade nos projetos de extensão que eu já vinha desenvolvendo (Taís Cavalcanti).

⁶⁰ Associação dos Produtores da Rede Agroecológica Metropolitana de Porto Alegre. Disponível em <https://www.instagram.com/rama.agroecologia/>, acesso em 18 nov. 2024.

⁶¹ Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.emater.tche.br/>, acesso em 18 nov. 2024.

Após a tomada de decisão pelo curso técnico em Agroecologia integrado ao ensino médio na modalidade EJA, foi necessária a construção do PPC. Porém, surgiram alguns empecilhos, como a ausência de professores com formação na área específica – que seriam nomeados apenas após a aprovação do PPC. A partir disso, o grupo recorreu, mais uma vez, a estratégias colaborativas e participativas.

[...] nosso currículo, a nossa matriz curricular resultou de um fórum, da criação de um fórum. Então nós criamos o fórum, 1º Fórum de Saberes Múltiplos em Agroecologia, acho que foi esse o nome que a gente deu na época, e juntamos muitas representações e pessoas que trabalham com a área da Agroecologia, enfim, de outros campi também. E ali a gente criou uma metodologia, a gente usou as metodologias participativas, que na época eu nem dominava, mas que a Emater, que encabeçou esse processo metodológico de organizar. Então as pessoas foram organizadas em grupos, misturadas, organizadas em grupos, fizeram os diálogos do que seria importante nesse contexto da agroecologia, naquele local onde a gente estava (Taís Cavalcanti).

Às discussões coletivas, somou-se o reconhecimento aos saberes populares não legitimados pela academia, os quais demonstraram uma ampla capacidade da comunidade envolvida de leitura da realidade frente à conjuntura política que estava por se instalar àquele período.

A gente ficava o dia inteiro e fazia discussões de grupo e depois teve várias reuniões pra construção das ementas, pra construção do curso. Então, a gente distribuía essa construção entre as pessoas que ajudaram. Foi uma presença bem marcante a Emater. E também acho que a RAMA participou, alguns representantes. Mas a gente debatia, eu lembro de uma situação que uma liderança da Restinga falou na época, era 2016, nós estávamos vivendo o golpe da Dilma, e ela dizia assim: Nós precisamos retomar os nossos quintais, o uso das ervas, porque vai haver uma precarização muito grande do SUS. A gente vai viver tempos muito difíceis. Então a gente tem que retomar essa cultura do uso dos chás e tal. Lembrando também que a Restinga é um território de religiões de matriz africana. E nós temos muitas mães de santo lá. E que trabalham, né? Com as ervas e... pra diversos fins. Então também tinha no horizonte essa preocupação, assim, né? Que a agroecologia também se dá por aí, né? (Rafaela Gomes).

Todo este processo, embora louvável por sua natureza, demonstrou uma rigidez por parte da instituição. Neste caso, foi necessária toda uma mobilização para se implantar um curso pioneiro. Dessa constatação, cabe a questão: quantas vezes tal pioneirismo deixa de ocorrer sob o argumento de que “não há professores para isso”? Quantas vezes cursos com potencial disruptivo dão lugar aos mais estabelecidos, mesmo que aqueles tenham maior potencial do que esses? Quantas vezes não ocorreu resistência ao contra-hegemônico disfarçada

de acomodamento institucional? Isto tem o potencial de impactar as discussões acerca do próprio projeto político autodeclarado dos IFs.

Eu acho que mais em questões de Instituto Federal... que é isso, uma reflexão que eu sempre faço é que nós, claro, a gente está dentro de um projeto também de desenvolvimento de país, que é também a gente fazer essa construção de uma mão de obra qualificada, mas que não seja uma mão de obra que não pense, que a gente desenvolva também o cidadão, o ser humano. Mas eu acho que majoritariamente a gente acaba colando esse desenvolvimento profissionalizante a um modelo hegemônico de nação, de desenvolvimento capitalista. Então acho que de modo geral os nossos cursos... ele acaba reproduzindo, ao invés de criando caminhos para transformação. Embora eu acho que crie também por outros lados. Acho que o nosso modelo, acho que ele permite também a gente criar seres que refletem, que pensem sobre si mesmos, enfim, sobre a realidade. Mas eu acho que a gente... Precisa, sim. Acho que a agroecologia ali dentro do Instituto Federal da Restinga, acho que ele é um campo principalmente de reflexão, de pensar o quanto a gente pode, enquanto instituição, abrir caminhos de transformação social (Tais Cavalcanti).

A organização didática⁶² (OD) do IFRS⁶³, baseada ainda em formas tradicionais de oferta da educação profissional, exige que os sujeitos tenham que se adaptar e, por vezes, driblar a formalidade.

Claro que quando chega na burocracia do IF, projeto vai, projeto vem, projeto vai pra reitoria, volta, aí dá uma engessada. E a própria estruturação do curso, tipo assim, por mais que tu faça um negócio participativo, dinâmico, coletivo, dialogado, tu tem uma estrutura engessada (Rafaela Gomes).

Isto pode ser visto, por exemplo, na forma de organização e realização das horas de formação à distância do curso de EJA-EPT em Agroecologia. Por exigência de normas internas ao IFRS, o PPC diz que “os componentes curriculares que possuam carga horária de atividades à distância utilizem o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem *Moodle*” (IFRS, 2017, p. 44), estratégia questionável para o público da EJA. No entanto, no mesmo PPC, consta a Pedagogia da Alternância como metodologia. Nesse caso, a carga horária a distância dos componentes do curso que exijam prática em áreas de cultivo uma na qual “os alunos poderão produzir no seu próprio terreno (ou canteiros suspensos), constituindo os vínculos tanto com a terra quanto com o

⁶² Documento operacional acerca das normas acadêmicas de cada nível e modalidade de curso ofertado.

⁶³ Fala-se, aqui, da OD vigente à época da aprovação do PPC do curso técnico em Agroecologia integrado ao ensino médio na modalidade EJA. Em 23 de janeiro de 2024, foi aprovada uma nova Organização Didática, a qual não foi analisada.

meio ambiente” (IFRS, 2017, p. 12). Outra dificuldade foi o ingresso de professores para a área específica de agroecologia.

[...] conseguimos nomear dois professores que hoje... que também não foi fácil, porque também tem as questões dos entraves institucionais, a gente naquele momento achava que tinha que abrir um edital específico para professores que tivessem aquele perfil, para o perfil de militância mesmo, do trabalho pé no chão, com agroecologia, que te fizesse, mas a gente não conseguiu, tinha que aproveitar de concursos, então chegaram dois professores que têm uma formação bem específica, aquela coisa da Agronomia, então eles são formados em Solos, e um doutorado na UFSM, mas duas pessoas maravilhosas que fizeram, souberam muito bem fazer esse diálogo com aquela realidade onde eles estavam, e hoje eles tocam o curso e o curso funciona e está indo (Taís Cavalcanti).

Tal sinalização pode ser vista na fala do professor Felipe Oliveira, que menciona ter tido uma formação escolar e acadêmica voltada para o agronegócio e para a agricultura de grande escala, mas dispôs-se a quebrar paradigmas para adaptar-se ao público trabalhador da EJA e para a formação em agroecologia.

Olha, formação eu não tive. Eu não tive porque no curso superior que eu fiz de Agronomia, meio modulado já para aquelas coisas mais tradicionais, mais antigas, eles quase não abordam esse tipo de assunto. Então, ia depender muito de coisas paralelas que você poderia ir estudando, grupos de trabalho, mas isso não chegou até mim. Durante a formação, eu... não é que eu não me interessava, mas... não me interessava, na verdade, sim. Também não fui procurado e eu não procurei. Então, quando daí eu cheguei aqui, eu comecei a olhar, a estudar um pouco, não vou dizer com aquela ênfase toda. Isso aqui é um assunto que é bastante trabalhado na Agroecologia, é trabalhado aqui na região, no entorno, aqui em periferia, que tu pode abordar sobre isso. É necessário que as pessoas, os movimentos sociais, as entidades, elas estão sempre voltadas a isso, estão organizando o trabalho, sempre pensando na Economia Solidária, de um ajudar, participar, trabalhos em cooperativas, em associações, tem muito disso [...] (Felipe Oliveira).

Se a formação para o agronegócio é hegemônica, isto se deve ao fato de que o próprio agronegócio é hegemônico enquanto gerador de valor de troca na sociedade brasileira, porque seus intelectuais orgânicos disputam ativamente esta hegemonia através dos espaços formativos. O mesmo vai ocorrer com a Economia Solidária, a qual ainda é marginal economicamente falando – o que vai fazer com que ela tenda a ser marginal também na formação, principalmente na profissional.

De fato, todos os professores perguntados sobre o entendimento de “Economia Solidária”⁶⁴ mostraram-se inseguros em responder, dizendo não se tratar de um campo de pesquisa ou de aprofundamento. Apesar disso, duas professoras – Livia Cunha e Marisa Azevedo – afirmaram terem tido experiências com a prática da Economia Solidária durante o período em que foi estimulada como política pública. Ao mesmo tempo que isto demonstra respeito à seriedade do tema, também revela que precisa ser mais bem desenvolvido caso se almeje construir uma proposta contra-hegemônica – como a Economia Solidária é entendida pelos sujeitos entrevistados.

Ele não é um campo de estudo meu, então acho que o que eu entendo é, pelo geral, pelo que eu observo, que acho que é um campo de ação que visa, eu acho que... contrapor esse sistema capitalista que visa o lucro, a concentração da riqueza, então a Economia Solidária, no meu entendimento, ela é uma forma outra de estabelecer as trocas comerciais baseadas em valores que sejam mais sociais, humanos, igualitários, né, creio que em linhas muito gerais assim do que eu entendo, creio que seja mais ou menos por aí (Taís Cavalcanti).

Neste sentido, a Economia Solidária é vista como parte integrante da proposta da agroecologia. A professora Livia Cunha chega a dizer que a intencionalidade de haver tal componente curricular no curso de EJA-EPT “é a intencionalidade da agroecologia. A própria proposta agroecológica tem a Economia Solidária como um dos eixos de enfrentamento e de uma outra visão de mundo”. Da mesma forma, a professora Rafaela Gomes vai afirmar:

Agroecologia baseia-se num tripé, que é a ciência, a pesquisa, os conhecimentos científicos trans, inter e multidisciplinares, a prática, que é produção mesmo, de experiências empíricas, e a política, os movimentos sociais, que tu tem que estar inserido, porque tu já está na contra-hegemonia. A agroecologia é uma área que está na contra-hegemonia. E como a gente está tratando de alimentos, de produção de alimentos, e precisa estar relacionado a um outro modelo de economia que não seja esse perverso aí, né? Então, podemos dizer que a agroecologia necessita pra ser o que é da Economia Solidária. Pode se retroalimentar (Rafaela Gomes).

Surge, aí, a similaridade da agroecologia com a Economia Solidária, ambas expressões do par dialético **denúncia** das injustiças estruturais da sociabilidade do capital e **anúncio** de uma nova forma de sociabilidade já no tempo presente e de uma outra realidade possível.

⁶⁴ No caso, as professoras Rafaela Gomes, Taís Cavalcanti, Livia Cunha, Marisa Azevedo e o professor Felipe Oliveira.

Acho que a agroecologia tem esse papel de apresentar essas outras formas e também uma forma de questionar mesmo essa ordem moderna que a gente sabe que está em crise. Então acho que um dos grandes movimentos que a agroecologia faz através da militância e das pessoas que atuam em nome da agroecologia é isso, é questionar e expor a falência que é esse nosso modelo de modernidade e como isso, na sua face que se coloca na agricultura, como isso é violento, porque isso expulsa as pessoas do campo, isso mata as pessoas, produz inúmeras formas de violência que vão se somando (Taís Cavalcanti).

Olha, eu acho que a Economia Solidária resgata a perspectiva da função real da economia, que a gente perdeu muito na sociedade atual. Inclusive, se pensar para que que a gente trabalha, o que... que a gente ganha, não é um favor do empreendedor, é o nosso trabalho, é o nosso tempo de vida. Uma série de questões que eu acho que cada vez mais na sociedade em geral são não só alienadas, mas são muito manipuladas. Entender o que é a economia, para que ela existe, como é que ela funciona. Acho que a gente, como sociedade, perde muito isso. E acho que o importante, não só os alunos de PROEJA, acho que todo mundo deveria estudar Economia. A gente deveria estudar Economia no primeiro grau. Entender uma série de coisas que a gente não entende, não estuda. E que eu até fui estudar, estudando Economia Solidária, porque, então, discussões de... enfim, de lastro, de uma série de coisas. Então, a gente vai entender como é que a economia capitalista funciona para entender como que a Economia Solidária faz outra proposta (Marisa Azevedo).

Para a professora Marisa Azevedo, estudar sobre a Economia Solidária implica, necessariamente, a compreensão da economia como ela é hoje em sua forma hegemônica e como ela pode ser diferente, desnaturalizando o capitalismo como única forma possível de se organizar o trabalho e a sociedade. Nesse ínterim, começa a surgir, por parte dos sujeitos, a percepção da Economia Solidária como possibilidade de ocupação de espaços na educação profissional, como alternativa à prática e ao ensino do Empreendedorismo, frente à crise do trabalho assalariado.

Eu sei que a Economia Solidária trabalha em rede, trabalha em rede no sentido de produzir e consumir e estimular o que é local também, de trabalhar numa perspectiva menos dessa coisa empreendedora de si mesmo, embora muitos denominem assim, mas de trabalhar algo mais cooperativo, coletivo, solidário, e de produzir, desde a produção até o consumo, mas de garantir também espaços de venda, espaços de circulação, dessa rede de circulação mais próxima, e participar das feiras, acho que as feiras são eventos muito importantes. E eu vejo que tem muita relação com a agroecologia, Economia Solidária, porque agroecologia se dá a partir de uma perspectiva coletiva, cooperativa, em rede, que constrói essa teia, que é uma teia de muitos nós, dessa rede, mas que também essa teia, acho que ela é uma metáfora boa porque ela dá uma sustentação pro coletivo e que carece de políticas públicas, de incentivo e de também formação (Rafaela Gomes).

Só que, ao mesmo tempo, esse tipo de posição que tem a ver com isso que fala ali, que é um desafio de pensar novas formas de relação com

o trabalho, novas alternativas de sobrevivência, então a agroecologia coloca isso. Mas essa necessidade, a gente sabe que isso está muito relacionado com a crise do capital, com a crise, enfim, das relações trabalhistas clássicas, a gente sabe que isso aí a gente está disputando com outras formas de alternativas, porque a alternativa, por exemplo, que se coloca dentro dos institutos federais como algo majoritário e hegemônico é o empreendedorismo individualista. Das pessoas serem as empreendedoras de si mesmas, então a gente tem um contexto de crise da ordem moderna, de crise do trabalho, a gente precisa pensar novas alternativas de sobrevivência para as pessoas, novas alternativas ao assalariamento, que alternativas são essas? Então a gente apresenta para os nossos estudantes institucionalmente que o empreendedorismo individualista ele é a saída, e não é, a gente sabe que naquilo que a gente defende, nas nossas ideologias, a gente sabe que a Economia Solidária, que está colocada dentro da agroecologia, ou vice-versa, ela é um caminho muito mais saudável, possível, enfim, para isso tudo que a gente está vivendo. Mas também a Economia Solidária, assim como a agroecologia, ela é um campo minoritário, de resistência, porque as pessoas são educadas dentro desses valores individualistas e é muito difícil fazer as pessoas saírem disso (Taís Cavalcanti).

Na fala da professora Taís Cavalcanti também se apresenta um indício da crise das relações trabalhistas clássicas. Há a compreensão da Economia Solidária, em si própria, como uma forma específica de trabalho, como também pode ser visto na fala da professora Livia Cunha.

É uma forma diferente, alternativa, digamos, entre muitas aspas, de organização do trabalho, de geração da renda das pessoas, que de repente podem estar à margem do sistema de trabalho ou não, de uma forma assim, com mais comunhão, mais justa, no sentido social e econômico, mais solidária, popular, enfim (Livia Cunha).

Nas falas a seguir, a Economia Solidária é apontada como uma possibilidade de alternativa à submissão ao mercado e à sua lógica baseada no lucro. Tal alternativa pode ser construída a partir da articulação dos saberes que os trabalhadores-estudantes já traziam com o conhecimento técnico-científico que eles vieram a aprender no curso.

Assim, como é um desafio para todo mundo, a gente vê a importância de você trabalhar a Economia Solidária. O que que é? Você compartilhar trocas, muitas trocas que tem, trabalhar sem pensar muito no lucro, mas em si você ter uma fonte de renda, claro, mas pensando em... pensando mais na sua manutenção, mas voltado a trocas, a experiências, trocando experiências um com o outro, pegando muitas coisas (Felipe Oliveira).

Então, quando eles chegam no final, assim, tu vê que não é difícil você conseguir uma instituição, tu não precisa fazer muito mais do que o básico para eles poderem se sentir vistos, serem visíveis, começarem a ser protagonistas depois. E muitos relacionado daí ao curso da Agroecologia. Muitas coisas que eles nem sabiam nada, quase, sobre planta, manejo, cultivo, algumas plantas, temperos, chás, em casa e com o curso eles começaram a valorizar mais os pequenos espaços

que eles têm disponíveis. E aí já tu fica menos dependente até mesmo do mercado, tu consegue produzir alguma coisa, consumir aquilo que tu tá plantando isso também já é uma gratificação nossa por fazer parte desse conhecimento dado a eles, compartilhado com eles e ver eles trazer fotos, imagens, olha lá em casa eu fiz isso, plantei aquilo, deu, produziu (Felipe Oliveira).

Ao mesmo tempo, ele menciona a questão da imprevisibilidade das formas alternativas ao trabalho assalariado, como é a Economia Solidária.

Você não precisa estar vinculado a um emprego, a um trabalho fixo, mas tu pode atuar, trabalhar com bastante trocas, pensando em trocas, pensando em um auxiliar o outro, pensando em ter... Cada semana, de repente, tu tem... Então é uma... cada semana tem que pensar, é uma incerteza, uma insegurança que você tem. Então isso tu não tem, tu não sabe o que você vai receber no final do mês. Eu acho que eu interpreto assim, tu sabe que você tem que estar atuando, trabalhando, né, nessas trabalhos não assalariados, mas que tu vai, eu penso assim que no final sempre tu vai ter, eu acho, a renda, um dinheiro, tu vai, o dinheiro acho que é monetário, vai ter que estar junto (Felipe Oliveira).

Não é possível negar que a Economia Solidária possui, sim, suas contradições enquanto método de produção inserido ainda em uma economia capitalista. Mesmo com elas coexistindo, todavia, afirma-se que sua prática de trabalho associado possui muito mais vantagens do que desvantagens à classe trabalhadora, dentre outros motivos, pela possibilidade de reflexão que ela proporciona a seus sujeitos.

Então, eu acho que as pessoas são muito pouco incentivadas a refletir sobre como a economia funciona e entender essas coisas. E entender que, às vezes, até práticas que elas fazem, que são práticas que a Economia Solidária valoriza, de redistribuição, de troca, de repensar processos, a gente, no rural e no urbano, no sistema capitalista convencional, eles são cada vez mais desqualificados. Então, acho que tem um exercício da gente justamente reinstaurar essas outras formas e colocar elas como formas válidas, importantes e necessárias (Marisa Azevedo).

Sendo portadora de um caráter tão profundamente pedagógico, seria um desperdício não se valer da Economia Solidária a fim de combater a cultura individualista e liberal ainda entranhada nas escolas. De acordo com Kruppa (2005, p. 27):

A Economia Solidária tem que entrar na educação como fez a economia capitalista, que embebeu o conjunto das instituições no seu fazer, porque não é só a produção capitalista em si que deve ser mudada, é a produção e a reprodução da vida que devem estar pautadas por novos valores.

Desta maneira, considera-se a inserção de um componente curricular de Economia Solidária, dentro da relação de disputa capital-trabalho, como algo

interessante ao polo do trabalho. Isto, no entanto, esbarra em uma questão muito séria: a dificuldade de se conseguir alguém que possa dar esta aula dentro de estruturas rígidas de seleção de professores. Isto pôde ser visto no caso em tela.

Eu sinto que lá na Restinga falta pessoas especializadas em Economia Solidária. Eu mesma já indiquei, já fui atrás de pessoas, eu gosto muito de fazer essas pontes, né? Eu sou boa nisso. Me dizem e eu acredito que eu faço muito isso. Então, eu já indiquei pessoas que trabalham com isso, que podem ir lá, sei lá, fazer uma formação, dar uma palestra, mas nós não temos alguém assim, mais especialista em Economia Solidária ou com mais prática de Economia Solidária [...]. Eu suspeito, tá? Porque isso também não estou lá no cotidiano. Mas o que chega até mim e o que eu tenho conversado é que ainda não tem uma pessoa da Economia Solidária e que isso é uma lacuna na formação da agroecologia. Embora eu ache que a Economia Solidária e outras economias relacionadas, né... devesse passar transversal, assim, na formação dos professores. Enfim, é o que eu consigo ver (Rafaela Gomes).

Defrontando-se com um dado concreto da realidade, foram executadas uma série de soluções provisórias para a oferta do componente curricular, as quais tiveram maior ou menor grau de sucesso, mas que, em última instância, não escondem o fato de que a presente forma de seleção de professores não dá conta de contratar profissionais aptos a trabalhar com Economia Solidária.

Nós tivemos problemas na primeira turma, foi até... elas ficaram sem ser oferecidas essa disciplina. Então, foi preciso depois juntar duas turmas, assim, para poder, quando vem o professor colaborador, então, vai, vamos quebrar o galho, então, para quem está na direção de ensino também. Não tem as pessoas ideais para falar isso, mas vamos ver, então, quem aceitou e... Enfim, muitas vezes pode ser uma faz de conta, até. Mas é... como é cursos assim técnicos nível médio, talvez não tem todas as pessoas com aquela... é médio, mas técnico. Talvez não tem todas as pessoas que têm aquelas habilidades para trabalhar todos os assuntos técnicos que estão no PPC. Daí tu precisa sempre improvisar, improvisar um pouco (Felipe Oliveira).

Estes improvisos, como afirma o professor, fazem com que o ensino ocorra de forma inorgânica. Assim, se há o desejo de se trabalhar com Economia Solidária, deve-se repensar os concursos públicos de professores dos Institutos Federais.

Então, a gente até no curso da Agroecologia, tu sabe bem, tem um componente curricular do último semestre que tem o nome de Economia Solidária que costumava ser um componente órfão. De não ter aquele docente que serve como referência para trabalhar a temática. E nesse semestre, inclusive, a gente estava fazendo solidariamente ali, alguns professores, tentando fazer uma construção coletiva que acaba sendo super precária na prática, na realidade. De tentar trazer pessoas com mais inserção do tema, para fazer oficinas ou aulas (Livia Cunha).

Uma proposta de um componente curricular por oficinas, como o descrito acima, não permite o planejamento a médio e longo prazo para o processo ensino-aprendizagem. Tal é a precariedade desta forma de organização que é designado, no início do semestre letivo, um professor responsável unicamente pela parte burocrática do componente.

A primeira vez que foi ofertada essa disciplina teve um professor temporário que acabou assumindo. E agora, nesse ano, ano passado teve um outro professor colaborador, e agora nesse ano precisava uma pessoa. Então, eu sou o professor responsável, mas eu não ministrei aula ainda. Está sendo uma colaborativa. Cada duas semanas, assim, cada semana é um colega que a gente vai convidando, colaboradores externos e que estão contribuindo nessa disciplina. Então, pessoas que têm um pouquinho mais de vivência, conhecimento sobre o assunto, estão sendo convidados para trabalhar assuntos mais específicos de acordo com a formação dessas pessoas (Felipe Oliveira).

Um dos motivos para toda esta forma de se ofertar, afirma ele, é a negativa por parte dos professores da área de Gestão em darem a aula, sob a justificativa de não terem sido formados para ensinar este tema.

Tem o pessoal da área de Gestão, mas eles trabalham... eles não abordam muito isso. Então, “não vamos assumir, não cabe a nós”. Como você esteve na direção de ensino, você vê como é que são, às vezes, as dificuldades das pessoas saírem da sua zona de conforto. Tu tem que dar aula, né, pra... se fugiu um pouquinho daquela tua formação, você parece que já não pode assumir nada, parece que não pode mais estudar para oferecer, né, ministrar essas disciplinas (Felipe Oliveira).

A professora Livia Cunha ressalta, no entanto, que esta forma de oferta no formato de “oficinas” não foi a regra ao longo do histórico do curso.

Isso é uma coisa, assim, é um evento isolado, esse semestre. Não quer dizer que tenha sido assim sempre. A gente teve semestres que teve um professor da área de Gestão que assumiu, teve semestres que foram, como acontece em muitas disciplinas, muitíssimas disciplinas. O curso é muito procurado pelo curso de pós-graduação em Desenvolvimento Rural para estágio docente. Então, tipo, essa questão assim desse, na verdade, que aconteceu só agora, nesse semestre. Por uma proposta da direção de ensino, né? Dentro da... Assim, dentro de um tensionamento até com a área de Gestão, né? Na distribuição dos encargos docentes, a direção de ensino veio com essa proposta. Mas isso não é tipo padrão... não é que... quer dizer que tem sido desde 2017 no curso (Livia Cunha).

Para o final do semestre corrente à época da entrevista e para os próximos, conseguiu-se uma solução mais qualificada – embora ainda provisória: a contratação de uma professora visitante, a qual, por requisito legal

e do edital⁶⁵, deve ter doutorado concluído há, no mínimo, dois anos. Para se conseguir essa vaga de professor visitante, é necessário submeter uma proposta em um edital interno ao IFRS, uma vez que a quantidade de vagas disponibilizada é limitada.

Nosso curso, a gente apresenta uma proposta para a professora visitante e essa proposta é selecionada. Então, a gente hoje, inclusive, na segunda-feira foi nomeada a professora visitante e hoje ela já... conduziu o encontro de Economia Solidária com os estudantes, que é uma professora que tem experiência em Economia Solidária. E que tem, então, esse caminho com essas estratégias das classes populares para a produção e tal. Esse perfil dela foi uma das coisas que a gente levou em consideração na seleção (Livia Cunha).

A professora Marisa Azevedo assinou contrato com duração de um ano prorrogável por mais um, entrou em exercício no cargo em um dia e, no dia seguinte, já entrou em sala para ministrar o componente de Economia Solidária. Ao longo da entrevista, a professora informou que sua formação para este componente se deu fortemente em sua trajetória de militância junto a movimentos sociais, a qual lhe permitiu acesso a experiências, vivências e cursos acerca do tema.

Então agora, entrando na Restinga e tendo a cadeira de Economia Solidária, acabei um pouco revisitando o passado, porque na prática não é uma área que eu atuo. Tive esses contatos, mais assim no passado. E o que faz parte no meu repertório de atuação como pesquisadora é muito mais uma dinâmica de cooperativas mesmo, cooperativas de agricultores familiares, mas que então... tem conexões com os preceitos da Economia Solidária (Marisa Azevedo).

A partir de seu ingresso, mesmo com poucas aulas ministradas à época da entrevista, foram descritas pela professora experiências muito ricas para a análise.

[...] eu vejo que, por exemplo, das poucas aulas que eu já dei ali no IF, eu acho que sempre é difícil, como alguém que há muito tempo está envolvida nessas coisas mais alternativas e tal, eu acho que é muito difícil quando a gente traz coisas para as pessoas e elas ficam de uma

⁶⁵ “A contratação de Professor Visitante tem por objetivos: I - apoiar a execução dos programas de pós-graduação stricto sensu; II - contribuir para o aprimoramento de programas de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável; III - contribuir para a execução de programas de capacitação docente; IV - viabilizar o intercâmbio científico e tecnológico visando ao estabelecimento de parcerias institucionais; V - apoiar a execução de curso de pós-graduação lato sensu; VI - apoiar a editoração e qualificação de periódicos científicos do IFRS; VII - contribuir para a implantação e consolidação de habitats de inovação e empreendedorismo no IFRS; VIII - contribuir para a formação nos diferentes níveis de ensino ofertados no IFRS”. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2023/09/EDITAL-IFRS-No-12-2023-DISTRIBUICAO-INTERNA-DE-VAGAS-PARA-PROFESSOR-VISITANTE-NO-IFRS.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

forma teórica e abstrata e elas não vivem isso na prática. Então, por exemplo, no primeiro dia de aula, assim que... uma hora eu perguntei qual que era a diferença de uma cooperativa e de uma empresa, se eles sabiam. E aí uma aluna disse assim: "ah, eu faço parte de uma cooperativa". Eu disse, ah, e qual que é a diferença em relação a uma empresa? O que tu diria? Ela disse: "ah, a diferença é que eu não tenho direitos, eu não recebo salário e eu não tenho benefí... não, não tenho... não tenho previdência, não vou ter, não tenho...", não foi a aposentadoria que ela disse... Então, eu entendi assim que ela não tinha direitos, né? E aí eu fiquei um pouco quebrada, né? Porque eu, na perspectiva de que ela fosse dizer coisas positivas, né? Da cooperativa, né? (Marisa Azevedo).

Esse choque de realidade vivenciado pela professora demonstra o quão ainda existe a permanência de práticas conservadoras dentro de empresas cooperativadas, as quais são, por vezes, usadas apenas como terceirizadoras de mão-de-obra a fim de negar os direitos sociais. Frente a isto, a professora elaborou a seguinte reflexão:

E tentei repensar essa questão de como que é a divisão dos rendimentos, a diferença do lucro e tal. Mas eu acho que talvez, pelo menos o que eu estou vendo ali no IF, é muito distante da realidade deles. Então, é mais difícil porque parece tudo muito utópico, muito fora do que se pensa. A questão das moedas e tal. Já, por exemplo, não é ensino, mas, por exemplo, quando a gente discute isso com os agricultores, que pode não estar estudando, mas eles vivem na prática. Talvez alguns desafios de acessar crédito, de acessar recursos e tal. E eles veem a diferença que é eles estarem dentro de uma cooperativa, eles entendem essas coisas, entendem conceitos e práticas que se fala da Economia Solidária, independente de tu usar o conceito ou a prática, porque eles estão vivendo isso. E aí eu fico pensando... fui eu ver isso pela primeira vez mais de 25 anos atrás. Então, talvez a Economia Solidária, como outras práticas, são coisas que a gente está falando há muito tempo, mas que a consolidação delas é muito lenta, especialmente. Acho que até a agroecologia foi mais rápida do que a Economia Solidária. Então, as pessoas conseguem identificar o nome, alguma coisa. Então, fico pensando um pouco isso, o desafio de transpor isso para a realidade das pessoas que vivem, em especial se elas não têm contato direto com algum empreendimento, com alguma coisa, que traga isso de uma forma concreta para a vida delas (Marisa Azevedo).

A partir disto, a professora começa a valer-se do componente curricular de Economia Solidária para problematizar o próprio funcionamento do sistema capitalista.

E dentro da Economia Solidária, eu acho que às vezes, um pouco isso que eu te comentei, aquilo que eu recém falei, acho que tem a ver com eu rever isso como conceitos muito simples do sistema econômico, questões de funcionamento, elas... Elas não são discutidas, as pessoas não sabem, elas não estão inteiradas. Tipo, na aula que a gente foi discutir moedas e falar de lastro, e aí eu peguei um pedaço de papel, escrevi dinheiro e peguei uma nota de dinheiro. E eu fiquei provocando, porque um era dinheiro e o outro não era. Fiz umas brincadeiras, se eu quiser comprar essa calça que você está usando,

se eu te der esse aqui, tu aceita? E aí, no fundo, tem umas coisas que parecem até piada de como o sistema funciona. Na real, é só porque a gente concordou que isso aqui é e isso aqui não é. E o que eu escrevi não é. Se a gente concordar, já muda. E coisas, por exemplo, isso, salário, benefício, renda, tem entendimentos bem equivocados de algumas coisas (Marisa Azevedo).

Estabelece-se, assim, a necessidade do exercício prático de Economia Solidária, de experiências concretas, se há o desejo de ensiná-la. Uma prática docente verbalista pode terminar por ter efeito oposto ao desejado de elaborar uma nova cultura do trabalho: pode acabar por reforçar a já existente. Isto pelo fato, ressaltado pela professora Livia Cunha, do estranhamento que acaba sendo causado, frente à cultura hegemônica e às práticas que se deseja construir.

Só que a gente chega com isso e causa um estranhamento muito grande na maioria dos nossos alunos, porque não é o que eles vivenciam no mundo, não é o que eles experienciam, não é o que eles enxergam e não é o que eles acreditam muitas vezes. O que o estudante normalmente quer na Educação de Jovens e Adultos? Ele quer um emprego! Ele quer um emprego, ele quer um diploma. Ou, de repente, a gente tem um aluno lá que quer ir para os Estados Unidos, tentar a vida. E eles têm muito essa questão também das igrejas. Então, quando a gente traz coisas da natureza das sociedades, dos povos e comunidades tradicionais, traz algumas discussões, causa um super estranhamento. Então, não é uma coisa muito líquida, que vai ser digerida de uma forma... "Bah, sim, estou escutando sobre isso desde criancinha! Meu pai sempre me falou sobre isso!" Eles ficam assim... "ahn"? Então, é um semear, um semear que não... Não é na conclusão do curso que o trabalho vai estar completo (Livia Cunha).

Exatamente pelo fato, já ressaltado, de a cultura do trabalho ser produzida nas relações de trabalho, faz-se necessária uma complementariedade entre os princípios da Economia Solidária, ensinados em aula, e uma nova prática, na qual os trabalhadores-alunos possam perceber que não se trata de uma utopia – ou, nas palavras da professora Marisa Azevedo, a importância “de a gente conseguir colocar na realidade das pessoas esses conceitos, porque senão eles parecem muito abstratos, muito teóricos e não fazem parte da vivência deles”.

Assim, o objetivo da educação popular não é que os trabalhadores associados apenas assimilem, de forma abstrata, os pressupostos filosóficos e políticos de uma nova cultura do trabalho ou de uma economia que se pretenda solidária. Não basta idealizar uma nova cultura do trabalho ou uma cultura popular baseada no trabalho participativo e solidário. Mais do que nunca, é preciso aprender a construí-la, materializá-la no dia-a-dia da produção (Tiriba, 2007, p. 93).

Isto se aplica à Economia Solidária, mas também à própria agroecologia, ambas perspectivas minoritárias e contra-hegemônicas em nossa sociedade. O ambiente educacional pode servir para contestar a hegemonia e demonstrar a materialidade possível de alternativas ao que já está posto e legitimado em nossa sociedade. Para isto, não se pode ficar apenas em uma teoria abstrata.

Se fez todo um debate e foi se tirando então tópicos e a Economia Solidária ela surgiu certamente por conta do lugar assim, a Restinga, eu acho que esse talvez seja a grande dificuldade hoje no curso da Agroecologia fazer esse essa relação, a prática entre a agroecologia e a Economia Solidária no sentido da geração de renda mesmo das famílias, porque a agroecologia ela é um campo de produção, mas também não só de produção, ela é um campo também de ação, de transformação da natureza e dessa correlação entre humano e natureza, acho que é isso que é a agroecologia. A agroecologia transforma essa correlação entre humano e natureza a partir de um outro fazer, de uma outra relação que nós passamos a estabelecer entre nós e entre nós e a natureza. Nessa correlação, a agroecologia abarca uma série de intencionalidades. Uma delas... tem gente que romantiza, que trabalha agroecologia como algo que que é transformador, mas que fica ali num universo mais individual. Vou comprar meu terreno.... Penso até em mim aqui. Vou fazer minha agroecologia nesse espaço, é bonito. Ou vou fazer os canteiros comestíveis no centro da cidade. Que são dimensões importantíssimas, mas que talvez nem sempre dialoguem com a nossa realidade, que é a realidade da periferia, da necessidade que as pessoas têm de prover a vida, de sair de casa todos os dias da manhã cedo e voltar com uma sacola de comida para dentro de casa. Então a agroecologia tem muitas vertentes que militam por isso, que a agroecologia tem que ser a geração de alimentação, de soberania alimentar para os povos, de modo que, de fato, a agroecologia funcione para diminuir as desigualdades, para alimentar as pessoas, encher barriga (Taís Cavalcanti).

Uma chave possível para efetivar este aprendizado no ambiente dos Institutos Federais é citado pela professora Livia Cunha, ao cogitar que os estudantes elaborassem um projeto a ser submetido na Incubadora Técnico-Social do *campus* para fazer um empreendimento de Economia Solidária. Uma lógica de estímulo institucional à incubação, que dialogasse com o componente curricular de Economia Solidária, faz-se urgente para a efetivação da construção efetiva de uma cultura do trabalho associado.

Para além da EJA-EPT em Agroecologia, quando esta pesquisa estava em desenvolvimento, surgiu uma proposta de construção de um curso superior na área.

Agora a gente vai estar no próximo ano fazendo... A gente tem a perspectiva, a vontade e está tudo se encaminhando para que isso aconteça da gente ter o superior. Isso vai ser uma grande mudança para nós ali no eixo da Agroecologia. Já vai trazendo no imaginário do

estudante uma outra coisa, tipo, tem o superior, o superior em agroecologia, imagina eu vou poder fazer uma faculdade disso, então isso não é tipo uma viagem (Livia Cunha).

Embora o objeto central do estudo aqui sejam os cursos de EJA-EPT, é interessante observar como a disputa extravasa o âmbito destes. O professor Ryan Fernandes relata que houve uma “resistência muito grande do colegiado que estava fazendo o PPC do curso, de incluir o termo Empreendedorismo”.

Então, acho que é um pouco essa abordagem que a gente precisa, que eu vejo que na Agro já nasce assim. Eu ia até comentar dessa minha aproximação com o curso superior, ok, é o curso superior, mas a gente estava estruturando a disciplina de Empreendedorismo lá, no curso superior de Agroecologia. E a proposta inicial que nós, professores, fizemos, o Ryan inclusive trabalhou comigo, porque como eu não sou professora da área, a gente chamou todos os professores, na verdade, da área de gestão, mas quem contribuiu mais foi o Ryan. E a gente apresentou uma proposta inicial da disciplina, que era a proposta dos cursos superiores que hoje existe nos PPCs. E aí o pessoal da Agro foi nos dizendo: olha, não é bem isso que a gente quer, a gente quer puxar mais, focar mais no Empreendedorismo de impacto social (Julieta Lima).

Ao fim e ao cabo, o curso superior de tecnologia em Agroecologia terá sua primeira turma ingressante no ano de 2025. A disputa terminou com a inserção no projeto pedagógico do curso do componente curricular de “Empreendedorismo Social”⁶⁶, bastante distante da perspectiva da Economia Solidária. A seguir, será feita uma análise acerca da presença do componente curricular de Empreendedorismo no curso de EJA-EPT em Comércio e os tensionamentos que se dão ao redor deste.

3.2.3 Curso de EJA-EPT em Comércio e o Empreendedorismo

O curso técnico em Comércio integrado ao ensino médio na modalidade EJA passava, quando da realização desta pesquisa, por uma rediscussão justamente quanto à parte de formação profissional. Lembrando, como já dito

⁶⁶ O componente conta com a seguinte ementa: “Empreendedorismo social: conceitos e exemplos. Empreendedorismo social no Brasil e no mundo: tendências. Competências do empreendedor social. Ideias e oportunidades para empreendimentos na área de agroecologia. Modelos de organização na área de agroecologia (Organizações coletivas, Economia Solidária, Cooperativismo, Trabalho em Rede). Ecossistemas e habitats de inovação e empreendedorismo. Inovação, mecanismos de transferência de tecnologia e incubadoras tecnológicas. Metodologias para estruturação de modelos de negócio. *Canvas*: Modelo de Negócio e Proposta de Valor; Teoria da Mudança; Modelo C. Plano de Negócios: componentes básicos e fontes de informações. Composição de custos, viabilidade e fontes de financiamento”. Disponível em: https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2024/09/13-PPCAgroecologia-versao-final_Setembro-de-2024.pdf, acesso em: 21 nov. 2024.

anteriormente, que este não é um fenômeno inédito para a EJA-EPT no eixo tecnológico⁶⁷ de Gestão e Negócios do IFRS – *Campus Restinga*, uma vez que se iniciou com o curso técnico em Recursos Humanos, o qual foi, posteriormente, convertido em Comércio. No entanto, segundo o professor Ryan Fernandes, é um curso sem um perfil bem definido.

O curso técnico em Comércio, hoje, se tu perguntar pra... sei lá, para os alunos, para os professores, para a comunidade, para todo mundo do entorno ali, o que o curso técnico em Comércio faz, o que ele entrega, quem é o egresso, possivelmente tu vai ter tantas respostas quanto tu perguntar, porque não existe esse perfil muito claramente formado. O PPC não é claro, na hora que fizeram o projeto do curso não foi claro, inclusive as pessoas que participaram desse projeto dizem que essa dificuldade existiu lá desde o início e isso se reflete pior ainda na estrutura curricular do curso. Então a estrutura curricular do curso hoje na área da educação profissional, na área técnica, ele traz algumas disciplinas da área de administração de uma forma bastante ampla, então são disciplinas com carga horária bastante grande e com nada de comércio. Então assim, cadê o comércio? (Ryan Fernandes).

A situação corrente, segundo a professora Julieta Lima, está configurada em duas possibilidades: descontinuar o curso de Comércio e oferecer outra formação técnica; ou mudar o PPC para que ele efetivamente forme para a atividade de comércio. Ainda segundo ela, estaria sendo desenvolvida uma pesquisa sobre o tema, contando com um levantamento de opiniões de egressos, bem como “contatar, por exemplo, a ACIR, que é a Associação Comercial Industrial da Restinga, ouvir algumas empresas, tentar levantar demandas, enfim, ouvir o mundo do trabalho que está aí”⁶⁸.

Mas, enfim, essa discussão vem que existe a questão da nomenclatura, sim, mas existe a questão da estrutura curricular mesmo. Então, a estrutura curricular hoje do curso de Comércio ela não prepara pra nada. Essa é a verdade, ela é uma estrutura, tem algumas disciplinas técnicas lá generalistas da área de administração, dão um passeio pela administração. Então, talvez o nome adequado do curso seria até Administração e não Comércio, porque de Comércio não tem nada. Mas aquilo também a gente entende justamente como alguma coisa que não está levando a lugar nenhum. Uma discussão ali em termos, em volta da administração, mas não ensina eles a fazer

⁶⁷ Eixos tecnológicos são a “estrutura de organização da educação profissional e tecnológica, que agrupa vários cursos e que tem como finalidade orientar o projeto pedagógico do curso, apresentando os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores que devem orientar a organização curricular”. Disponível em: <https://cnct.mec.gov.br/lista-de-terminos>, acesso em 21 nov. 2024.

⁶⁸ É digna de nota a percepção de que o “mundo do trabalho” estaria restrito às empresas e à associação comercial. Isto sinaliza que, por vezes, ocorre de os sujeitos efetivarem a troca do termo “mercado de trabalho” por “mundo do trabalho” e, no entanto, manterem o significado original.

nada, então não profissionaliza em nada, não tem uma profissionalização efetiva (Ryan Fernandes).

A professora Julieta Lima vai apresentar alguns argumentos acerca desta discussão, tendendo para a descontinuidade do Comércio e a substituição por Administração.

Por ora ele tá formando técnico em Administração, porque tem um conjunto de disciplinas. Então tem que ter uma reformulação muito efetiva, muito forte, e na verdade a gente também tá discutindo se vai manter o técnico em Comércio ou se vai descontinuar e mudar para o técnico em Administração. Então também tem essa possibilidade. Por a gente entender que talvez o técnico em Administração tenha uma melhor aceitabilidade no mundo do trabalho, né? Por... quando as pessoas falam, ah, sou técnica em comércio. Faz o quê? Daí o cara não teve negociação, não teve atendimento público, não teve técnica de venda. Então, nem ele sabe dizer, ele estudante, sabe dizer muito bem o que ele faz (Julieta Lima).

Por sua vez, o professor Leonardo Silva pondera que, caso seja para se manter a formação em Comércio, seria necessário ter “mais Empreendedorismo”.

Por enquanto, a principal ideia é mudar o nome e fazer um curso de Administração, porque os outros professores acham, em geral, que esse curso na prática funciona muito mais como um curso de Administração, e ele tem pouca parte técnica realmente relacionada à prática comercial. O Empreendedorismo seria talvez a disciplina mais dessa linha, digamos assim. Então, para esse curso eu acho que é essencial a disciplina de Empreendedorismo, porque espera-se que se o nosso estudante não vai trabalhar no comércio quando se forme, que ele pelo menos tenha condições de criar o seu próprio comércio, de gerir o seu próprio comércio, seja uma lojinha, seja algo online, enfim, um restaurante ou algo assim, o que é muito comum para a população da Restinga, fazer esses pequenos comércios. A gente já tem ex-alunos que peitaram isso, vou tocar o meu próprio negócio, né? Mas são poucos. Dessa pequena amostra que eu tive, foram mais ou menos 20 respostas, não foram muitas, né? Nenhum egresso do curso estava trabalhando com CLT e nenhum tinha empreendido, né? Estavam todos desempregados (Leonardo Silva).

A partir desta última afirmação, de que foram poucos os egressos que vieram a abrir seus próprios negócios, faz-se necessário complexificar a questão do Empreendedorismo. O ensino de Empreendedorismo, mesmo tendo, em tese, proporcionado as assim chamadas ferramentas para empreender, não é garantia de sucesso na abertura e gestão de uma empresa – apesar de que muitos atribuem a si próprios, pelo fato de não terem buscado conhecimentos de administração, a responsabilidade por tal insucesso.

Se a gente pega os indicadores de Empreendedorismo brasileiro, grande parte, esmagadora parte do Empreendedorismo brasileiro

nasce a partir da necessidade. As pessoas abrem empreendimento porque elas precisam sobreviver. Então, aí elas, enfim, não têm emprego, têm uma ideia, sabem fazer alguma coisa e elas vão empreender. Então, o Empreendedorismo não tem nada de muito romântico também nesse sentido. Então, o Empreendedorismo, às vezes, a gente olha assim, tem um projeto, vai colocar em prática essa ideia. Sim, mas às vezes por necessidade, não porque era o sonho da vida dela fazer aquilo. Enfim, cabem muitas coisas dentro do Empreendedorismo (Ryan Fernandes).

Se a maioria dos empreendedores brasileiros fazem empreender a partir da necessidade, como afirma o professor Ryan Fernandes, pressupõe-se que sejam a parcela mais vulnerável da população, ou seja, justamente o público da EJA. O que poderia parecer uma justificativa para se ensinar Empreendedorismo mostra-se, na verdade, uma falácia, pois, como indica o próprio Sebrae, ainda é muito grande o número de empreendimentos, principalmente aqueles decorrentes da emergência da necessidade, que não conseguem sobreviver por mais de cinco anos⁶⁹. Começa a aparecer, também, o discurso do Empreendedorismo social enquanto possibilidade e enquanto necessidade para a população de um bairro como a Restinga.

[...] o Empreendedorismo ele nasce com essa ideia do empreendedor individual que quer estruturar o seu negócio e ter resultados, ter um lugar... ascender socialmente, como tradicionalmente a gente poderia dizer. Mas a gente foi assim ao longo dos anos, dos estudos, ainda que eu não seja uma estudiosa do tema do Empreendedorismo, foi se percebendo que existem outras possibilidades para o Empreendedorismo e que daí vem, então, muito forte de alguns anos pra cá, a ideia do Empreendedorismo de impacto social, que ele é voltado especificamente pra essa população de baixa renda, que vive em bairros que tem questões de vulnerabilidade social bastante fortes. Então, para potencializar essas comunidades, para resolver efetivamente problemas, situações, fornecer serviços que até então não se tem naquelas comunidades precarizadas. Então, no meu entendimento, a gente pode trabalhar com essas duas ideias. E o *Campus Restinga*, estando dentro de um bairro como a Restinga, precisa olhar para a questão do Empreendedorismo de impacto social (Julieta Lima).

Discutindo esta questão, Ferraz (2022, p. 257) vai dizer que o Empreendedorismo social é, em realidade, agente do capital para remediar as falhas do Estado, quando ele transforma a precariedade em negócio.

É nesse contexto que o empreendedorismo social é apresentado como solução para o desemprego estrutural, mas também para a opressão, dando a impressão de que o esforço individual e o sucesso capitalista

⁶⁹ “A taxa de sobrevivência das empresas no Brasil: Ainda é grande o número de empresas que não conseguem sobreviver”, disponível em <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/a-taxa-de-sobrevivencia-das-empresas-no-brasil,d5147a3a415f5810VgnVCM1000001b00320aRCRD>, acesso em 22 nov. 2024.

acabariam com o preconceito, surgindo, assim empreendedorismo negro, feminino, periférico, entre os setores progressistas. O empreendedorismo social é um meio de ampliar a reprodução do capital ao ampliar o contingente de trabalhadores e trabalhadoras que serão inseridos na dinâmica de mercado com o valor de sua força de trabalho abaixo do mínimo necessário, no mesmo movimento em que rebaixa o salário médio da classe. Se defende a justiça social enquanto, na verdade, é um meio que possibilita ao capital ampliar a exploração (Ferraz, 2022, p. 259).

Ao comentar as críticas feitas ao Empreendedorismo, o professor Ryan Fernandes vai tratar do ensino do Empreendedorismo como uma formação comportamental e não de ensino de técnicas de gestão. Afirma-se aqui que, enquanto tais técnicas poderiam, sim, ser úteis de forma geral, a lógica de ensino para atitudes empreendedoras se trata de um processo de conformação dos sujeitos à lógica liberal.

[...] tem pessoas que são contra... porque, enfim, pegou algum recorte desse Empreendedorismo, assim, que eu não sei de onde sai. Pra mim, o Empreendedorismo, primeiro, que a gente trabalha com um conceito, assim, bem por baixo, assim, né, vamos começar assim. Quando a gente fala na área de gestão, a gente fala, inclusive, de Empreendedorismo.... intraempreendedorismo. Tem o Empreendedorismo externo e o intraempreendedorismo. Então, hoje a gente fala no Empreendedorismo muito mais como uma, quase uma atitude, uma questão atitudinal, de competência comportamental do que necessariamente quanto uma ação. Então, o Empreendedorismo está muito ligado a essa capacidade que a pessoa tem de conseguir empreender algum projeto, de ela conseguir colocar em prática alguma ideia, então a partir de alguma ideia ela conseguir elaborar algum tipo de ação, então ela partir para a ação, colocar em prática alguma coisa a partir de uma ideia ou um projeto (Ryan Fernandes).

Torna-se, também, fundamental observar a visão de senso comum que o conceito de Empreendedorismo acaba por assumir. Para o professor Leonardo Silva, que atua em disciplinas propedêuticas do curso técnico em Comércio, sem formação específica na área de Gestão, o Empreendedorismo limita-se às técnicas para abrir um negócio.

Para mim, Empreendedorismo são um conjunto de técnicas utilizadas para empreender, fazer um negócio, fundar uma empresa, fundar um comércio, enfim, alguma coisa. Fazer esse movimento de se tornar o empreendedor, de investir seus esforços num negócio. Mas não vou além (Leonardo Silva).

O professor traz, em sua fala, a percepção de que Empreendedorismo seria desprovido de um conteúdo ideológico. Isto permite compreender o porquê de, mais acima, ele afirmar que os trabalhadores-alunos precisam de mais Empreendedorismo em sua formação, pois avalia que estes não são

instrumentalizados o suficiente para gerirem seus próprios negócios. Para ele, então, torna-se internalizada a percepção de que Empreendedorismo é a única solução para a ausência tanto de emprego, quanto de políticas públicas que garantam o acesso a possibilidades de emprego.

Não há espaço para aquela população daquela região no mercado de trabalho assalariado. Muita gente, às vezes, do centro evita tentar contratar alguém da Restinga porque é muito longe. Às vezes, a maior parte da população dentro do bairro tem que pegar dois ônibus para chegar até o centro, porque o ônibus que sai para o centro passa só na avenida central, do centro do bairro. Então tem várias linhas alimentadoras, porque o bairro Restinga é gigantesco, é o terceiro bairro mais populoso da cidade, em termos geográficos ele certamente é o maior, tem muita área. Então tem muitas linhas alimentadoras que recolhem essa população, levam até essa região central do bairro para pegar o segundo ônibus. Então é difícil para essa população conseguir um trabalho assalariado em outras regiões da cidade. E, no próprio bairro, é muito restrito. Então, o que era o ideal para essa população? Que eles justamente pudessem ter um conhecimento para fazer Empreendedorismo, para empreender, para criar o seu negócio, para criar novas formas, como diz ali, de sobrevivência, novas formas de se relacionar com o trabalho (Leonardo Silva)

Logo, mesmo tendo clareza de que o papel do Empreendedorismo consiste em “conformar as subjetividades dos trabalhadores para apresentar no mercado, objetiva e subjetivamente, demandas para o capital visando à venda da força de trabalho” (Ferraz; Ferraz, 2022, p. 113), não é possível vilanizar os sujeitos que o promovem dentro do ambiente escolar. São sujeitos que incorporaram a consciência da classe dominante para si próprios, mesmo sendo da classe trabalhadora. Conforme identifica-se aqui, muitos deles acreditam firmemente estar fazendo o melhor para os trabalhadores-alunos, os quais avaliam que, em sua condição de subalternidade, não têm e não terão empregos formais. Isto pode ser observado, também, nas falas a seguir, sobre a importância do Empreendedorismo para o público da EJA:

Eu acho que talvez seja para as pessoas mais necessitadas de ter essa educação em Empreendedorismo, porque no final das contas elas acabam empreendendo, né, empreendendo às vezes da pior forma possível, da forma mais informal e precária possível, sem conhecimentos que permitam aquele negócio que ela faz já na prática por necessidade de desenvolver, de se estruturar melhor, de conseguir a partir daquilo ali ela progredir, ela ter um rendimento melhor, dar melhores condições de vida pra ela e pra família dela. Então, nesse aspecto que eu acho que o Empreendedorismo pode ser transformador, inclusive dentro de um curso desse, de conseguir efetivamente fazer com que esses empreendimentos que elas já fazem, já têm, já atuam, elas possam na verdade prosperar e conseguir fazer com que aquilo se torne efetivamente um empreendimento mais formal até, mais estável, que dê proteção social pra ela, porque daqui

a pouco é assim, ela poderia ter uma MEI que fosse, mas ela desconhece, não sabe, não fez, e aí nisso ela não tem proteção social nenhuma, não tem um seguro saúde do INSS, um seguro de afastamento, de alguma coisa assim que ela tenha. Mas se ela tivesse feito uma MEI, ela poderia ter essa proteção social, mínima que fosse, mas poderia ter. Então é nesse sentido que eu acho que o Empreendedorismo deveria estar muito mais forte, inclusive, nesses cursos do que nos cursos superiores, vai pegar lá no curso superior de Eletrônica Industrial, por exemplo. Tem uma disciplina de Empreendedorismo lá. Talvez lá faça menos sentido do que no EJA. Não que não faça lá, eu acho que faz. Acho que deveria ter Empreendedorismo em todos os cursos, mas no Proeja eu vejo ainda como mais transformador. É isso que eu penso, que esse conteúdo de Empreendedorismo é ainda mais transformador (Ryan Fernandes).

Olha, o que a gente percebe da realidade dos nossos estudantes? Maioria. Trabalho precário. Bem precário. Muitas vezes autônomos, fazendo bico, enfim. Não vou te dizer que eu não entendo, assim, que a gente tenha que formar para o mercado de trabalho. A gente quer também que eles tenham carteira assinada, que eles tenham direitos sociais, isso também tem que ser o foco, o emprego formal. E aí a gente trabalha isso, mas também essas questões do Empreendedorismo que eu falava antes de impacto social. Porque por conta deles trabalharem precariamente, muitos muitas vezes nem nunca tiveram carteira assinada. Então realmente é precarizada a condição. As cooperativas, muitos trabalham nas cooperativas, nas recicladoras. Então desenvolver esse espírito mais comunitário, mais solidário, pode empoderar essas pessoas para, num conjunto, num grupo, eles conseguirem sair dessa condição precária e se organizarem, se organizarem de formas cooperativas, enfim, então eu acho que a gente precisa trabalhar fortemente no Empreendedorismo dentro da EJA, essa questão do impacto social, do quanto isso pode ser um fator que pode colaborar para a mudança da realidade dessas pessoas. O emprego formal pode mudar a realidade deles, e eu acho que a gente também tem que trabalhar isso, mas o Empreendedorismo de impacto social também pode. E muitas vezes eles não têm essa visão de que ele pode se unir com alguém do bairro, com outras pessoas, fazer um conjunto, organizar uma questão mais cooperativa de trabalho. Então, desenvolver essa ideia, esse espírito é parte do que eu penso que deva ser uma disciplina de Empreendedorismo dentro de um curso de EJA (Julieta Lima).

No entanto, em uma análise materialista histórico-dialética, o único critério da verdade é a prática social. Mesmo quando bem-intencionada, a promoção do Empreendedorismo acaba por obscurecer a realidade, isentando plenamente o sistema capitalista pelas condições nas quais os sujeitos se encontram e pondo um véu sobre a luta de classes.

Dessa feita, atuar na subjetividade da classe trabalhadora e, especialmente, de seus filhos e filhas, de modo que não se reconheçam em sua condição de classe é preponderante para a manutenção da própria ordem capitalista e dos níveis de exploração do trabalho necessários para este status quo. Neste sentido, a “ideologia do empreendedorismo” é um pilar central da resposta burguesa ao patamar atual da crise do capitalismo (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022, p. 9).

Surge aí, a importância para o capital da ocupação de espaços nos currículos escolares, de modo a buscar legitimar a desigualdade reinante no sistema vigente, atuando com força para este não ser questionado. Porém, não está em jogo apenas a aceitação do sistema, mas também a sua reprodução, de forma que “o espaço escolar é disputado como locus para formar um trabalhador de novo tipo” (Coan, 2017, p. 2).

[...] a necessidade de se formar o homem trabalhador para o empreendedorismo, notadamente por meio da educação escolar, tornou-se evidente nos últimos tempos como estratégia para combater o desemprego, constituindo-se, dessa forma em uma ideologia que, enaltecendo o modo de produção capitalista, intenta moldar os indivíduos à ordem social vigente com a promessa de que, com o desenvolvimento de suas potencialidades empreendedoras, obterão sucesso na vida profissional e pessoal. O discurso sobre o empreendedorismo, embebido de valores liberais, prima por ocultar as causas dos problemas sociais, apresentando-os, inclusive, como desafios a serem superados com iniciativa e proatividade individual (Coan, 2017, p. 13).

A crítica ao Empreendedorismo, no entanto, é percebida por alguns entrevistados na pesquisa como uma não compreensão do tema, como uma espécie de pré-conceito que seria carregada por quem a ele se opõe.

Talvez, assim, eu acho que a coisa mais... o comportamento mais forte ali que tem do Empreendedorismo, que talvez aí seja talvez a crítica que o pessoal acaba confundindo as coisas um pouco, né? Se trabalha muito como uma questão comportamental da iniciativa, né? De a pessoa tomar a iniciativa, dela buscar, levar adiante as coisas, não esperar que alguém faça por ela as coisas que ela consegue fazer por ela mesma, vamos dizer assim, nesse sentido da iniciativa. (Ryan Fernandes).

É assim divulgado como uma série de comportamentos aos quais os subalternizados podem aderir caso queiram algum nível de mobilidade social, em uma promessa eterna que nunca se concretiza.

3.3 Sínteses e alguns achados das entrevistas

Uma vez que a cultura do trabalho assalariado, apesar de em crise, ainda tem um peso muito forte em nossa sociedade; e que a cultura do trabalho empreendedor ganha muita força, inclusive através das instituições escolares e da mídia⁷⁰, a disputa faz-se necessária. Na educação profissional, a proposta do

⁷⁰ No entanto, “o empreendedorismo não é produto da mídia. O papel da mídia é contribuir para que não se tome consciência das contradições reais nestas relações de reprodução da vida,

Empreendedorismo assume um papel, de forma imediata, de criar uma cultura do trabalho empreendedor, a qual é entendida aqui como contrária ao interesse da classe trabalhadora, pois conforma práticas e comportamentos desejáveis pelo capital. Ao longo das entrevistas, pôde-se observar a presença das disputas acerca da cultura do trabalho a ser desenvolvida nos cursos, as quais levam a uma preocupação dos sujeitos com um possível distanciamento entre o previsto e o que viria a ser praticado.

E aí a gente vê que o que predomina nos IFs é uma ideologia tecnicista. Tecnicista para o mercado, não é para o mundo do trabalho, é para o mercado de trabalho. E aí é para o mundo do trabalho neoliberal, que chama de Empreendedorismo, algo que a gente chama de precarização. E a gente já tá na contra-hegemonia, né? O EJA tá na contra-hegemonia. A agroecologia tá na contra-hegemonia. E mesmo assim, então assim, a disputa, ela é grande por dentro, assim. **Que não significa que a pessoa tá dando aula no EJA e na agroecologia que ela tenha noção do que é isso. Ela pode dar aula de várias coisas e não fazer ideia e trabalhar pelo caminho contrário** (Rafaela Gomes, grifo nosso).

Como pode ser observado acima, há uma clara diferença entre a concepção de mundo da professora Rafaela Gomes e a do professor Ryan Fernandes, a seguir. Enquanto ela vê o Empreendedorismo como precarização, ele vê a Economia Solidária como mais um tipo possível de negócio.

Quando a gente fala, por exemplo, da Economia Solidária, a Economia Solidária ela vai ser um negócio. Então eu vou estabelecer ali algum tipo de relação, de trocas, de comercialização, de troca de bens e serviços a partir do trabalho de algumas pessoas. Então aí a gente estabelece algum tipo de modelo de negócio que vai ser mais ou menos capitalista, mais ou menos solidário. Então a gente tem Empreendedorismo em diversas vertentes. Lá na Economia Solidária eu entendo que a gente tem Empreendedorismo. A gente tem lá empreendimentos sociais, organizações do terceiro setor que são empreendimentos também. Então a pessoa pode criar um projeto e empreender uma organização do terceiro setor. ela pode empreender numa cooperativa, criando uma cooperativa, criando uma situação desse jeito. Então, enfim, Empreendedorismo pra mim é um termo bastante amplo, bastante aberto, e que cabem muitas coisas dentro dessa sacola (Ryan Fernandes).

É sobre este tipo de discurso ideológico, reproduzido nos espaços escolares, que Ferraz (2019, p. 99) vai se referir.

E ainda que o conceito de empreendedorismo seja amplo, considerando a realidade em sua prática produtiva e reprodutiva, ganha diferentes contornos para seguir tentando “enquadrar” toda a força de trabalho no tal espírito empreendedor [...]. O importante é que

destacando apenas os aspectos positivos e/ou omitindo a exploração e desumanização do ser social” (Ferraz, 2019, p. 71).

a força de trabalho internalize e externalize, em sua atividade laboral, as práticas desejáveis pelo capital de acordo com o papel que venha a desempenhar na divisão social (e internacional) do trabalho.

Ao refletir acerca da produção do PPC de EJA-EPT em Agroecologia, a professora Rafaela Gomes afirma não ter havido polêmicas quanto à inserção do componente curricular de Economia Solidária, mas levanta a preocupação sobre quem seria o docente a ministrá-lo, também demonstrando preocupação com a possibilidade de haver uma distorção.

[...] a perspectiva da Economia Solidária está muito próxima à agroecologia. Ou era... Agora tem se falado em outros termos, talvez. Então era meio que natural, assim. Tu tá fazendo um curso de Agroecologia, tu tem que trabalhar Economia Solidária e não Empreendedorismo, né? É uma questão ideológica, assim, de disputa de ideias mesmo. Então, acho que isso não teve muita polêmica, né? Dentro do curso, que eu me lembro, assim. Acho que foi meio que... Também porque a gente se inspirou em outros modelos de outros currículos, de outros cursos já em andamento e por óbvio já tinha Economia Solidária, né? Mas... É isso, assim, não tenho lembranças de polêmicas. Eu acho que mais depois na execução do curso, aí tu tem as disciplinas pra dar e quem vai dar? Que perspectiva vai tomar? Aí tem um professor da Administração que vai assumir essa disciplina, mas o professor não tem mínimo identificação com esse tema. Aí vai lá e de novo, o que a gente tá tentando botar de colherinha, vem com Empreendedorismo, coach de si mesmo e “caga” tudo. Mas isso também, né? A gente depende de... Pra tu ver como há uma distância entre a construção de um currículo, da ementa e a prática. Que na prática sempre tu vai depender das pessoas que vão estar trabalhando (Rafaela Gomes).

Isto demonstra a dificuldade que ainda existe no processo de se curricularizar a Economia Solidária pois, como já dito acima, concursar um docente da área é um complicador. O fato de a formação em Empreendedorismo ser hegemônica na sociedade e a em Economia Solidária ocorrer apenas nas margens do sistema deve-se ao fato de que estas são as posições que elas ocupam na produção capitalista – e, dialeticamente, a formação legítima e reforça tais posições. A formação dos docentes de Economia Solidária predominantemente no âmbito de movimentos sociais deriva de sua prática econômica ainda ser baseada nestes. Tal conjuntura permite que falas como a que segue possam ganhar espaço, mesmo em um componente de Economia Solidária.

E eu acho que é aí que às vezes vem a questão da livre iniciativa, do capitalismo e se confunde tudo, porque, enfim, nenhum tipo de Economia Solidária, por exemplo, vai existir se não houver iniciativa das pessoas. Então as pessoas ali envolvidas, elas precisam tomar iniciativas e levar à frente o projeto, senão aquilo ali não vai acontecer. Então eu acho que talvez o principal comportamento que a gente

precisa despertar ali é a questão do poder da iniciativa. De tomar iniciativa, de, claro, estruturar o projeto, a sua ideia, de conseguir passar essa ideia para os demais, para outras pessoas que cumprem a ideia, que consigam estar junto daquele projeto, então as outras pessoas envolvidas conseguem entender e levarem também aquele projeto, levantarem aquela bandeira (Ryan Fernandes).

Surge, neste trecho, a presença da divulgação da livre iniciativa como valor universal. O mesmo professor coloca o Empreendedorismo como algo muito interessante para o público da EJA, inclusive afirmando, ao contrário do que indicam as pesquisas do próprio Sebrae⁷¹, que empreender seria até mesmo mais estável.

Então, enfim, eu realmente entendo que o Empreendedorismo dentro de um curso desses [de EJA], ele pode ter essa possibilidade talvez mais transformadora do que a gente, sei lá, ensinar ele lá indo pra outra área, ser o usinador de peça que vai trabalhar lá na fábrica. Enfim, eu acho que é aquele... que transforma mais a vida dele dentro da realidade que ele já vive, ou dentro de conhecimentos e possibilidades que ele já tem, então é muito mais efetivo a gente trabalhar com Empreendedorismo, Empreendedorismo de impacto, Empreendedorismo social, Economia Solidária que seja, enfim, com as coisas que se avizinham ali, dele conseguir transformar aquilo que ele já faz em uma coisa mais estável, que renda mais pra ele, que transforme, que dê condições de vida melhor pra ele, pra família e pro entorno (Ryan Fernandes).

O professor Ryan situa a Economia Solidária como uma derivada do Empreendedorismo. Acaba por ser uma visão corrente, principalmente dentro da concepção – ideológica – de que as práticas sociais seriam desprovidas de concepções de mundo próprias, associadas aos interesses da classe dominante ou da classe trabalhadora. Para quem lê o mundo nesta perspectiva, de uma suposta neutralidade, realmente há pouca diferença entre a Economia Solidária e o Empreendedorismo, são apenas formas diferentes de se operacionalizar um negócio.

Surge, também, uma comparação entre os dois cursos, na qual o professor Leonardo Silva avalia que o foco total no curso EJA-EPT em Agroecologia se dava, quando da realização da entrevista, pelo fato de que não havia, ainda, um curso superior na área. Isso seria, para ele, reflexo de um desprestígio generalizado dos cursos de EJA.

Mas eu sempre tive essa sensação de que o EJA no IF é meio relegado para depois. Tem essa coisa do integrado muito forte. Dos cursos de graduação, que é onde, realmente, os docentes que já têm uma

⁷¹ Vide nota de rodapé 69.

formação de pós-graduação maior gostam de atuar, enfim, por N motivos, também gosto de atuar na graduação em Letras, né? Então, acaba que, por interesse, talvez, de cada professor, esses cursos recebam um olhar mais atento em cada *campus*. Mas o Proeja me parece que sempre fica meio que relegado. A gente tem, por exemplo, na Restinga o Proeja em Comércio, que faz parte da área da gestão, mas a gente também tem uma graduação em Processos Gerenciais. A minha percepção é de que é visível que os professores da área de gestão preferem dar aula no curso tecnólogo de Processos Gerenciais. E parece que, para eles, não é tão agradável assim dar aula para o Proeja, parece que não é o lugar onde eles realmente conseguem desenvolver mais o assunto que eles gostam, enfim, daquela área. Então, eu sinto isso um pouco, de que o Proeja acaba sendo meio que relegado, talvez essa percepção que eu tenho institucionalmente derive daquilo que eu percebo no curso em que eu atuo, dado a forma como eu percebo a atuação dos meus colegas, principalmente da área da Gestão, que geralmente acabam se envolvendo muito mais nas questões do curso de Processos Gerenciais do que nas questões do curso de Comércio (Leonardo Silva).

Este processo, de secundarização da EJA-EPT, deve, assim, ser analisado não apenas superficialmente, mas sim em sua materialidade concreta, sob todos os aspectos que a permeiam, com vistas a buscar uma transformação da realidade devidamente embasada.

[...] o “conhecimento do estado” da EJA-EPT demonstra que as dificuldades da consolidação desta política pública no interior da Rede Federal como direito social à educação da população jovem e adulta da classe trabalhadora não está imediatamente relacionada à falta de vontade política dos gestores, à falta de estrutura física e pedagógica das escolas, à falta de formação pedagógica dos docentes, às dificuldades na relação professor-aluno, à pouca escolaridade e dificuldade de aprendizagem dos sujeitos da EJA. Não! Estas situações são, na verdade, o reflexo, a aparência de um fenômeno estrutural mais amplo que incide diretamente sobre questões superestruturais. Sendo assim, o que está no âmago desse conflito é a existência de uma intelectualidade tradicional conservadora que se sustenta com o sistema do capital como expressão de afirmação de sua hegemonia afirmada no âmbito das institucionalidades superestruturais, dentre elas, a escola. Trata-se de uma intelectualidade presente na sociedade, nos gestores, nos docentes e nos próprios discentes, que faz da escola pública um espaço social concreto de suas manifestações e contradições.

Nesse cenário, a EJA-EPT – em sua concepção e nos intelectuais orgânicos democráticos que militam por sua consolidação – se apresenta como contradição, antítese da intelectualidade tradicional conservadora, que se manifesta nas concepções e práticas gestoras e pedagógicas de institucionalidades cristalizadas no interior da Rede Federal. No entanto, mesmo que se possa afirmar a existência de uma intelectualidade orgânica democrática na EJA-EPT, sua práxis ainda não rompeu com os grilhões da hegemonia do elemento tradicional, por isso designa-se de “intelectualidade contra-hegemônica”, porque prenhe da utopia da intelectualidade orgânica democrática ainda se digladiava com a intelectualidade tradicional conservadora para estabelecer o “novo”. A EJA-EPT é, portanto, práxis de uma intelectualidade contra-hegemônica no interior da Rede Federal que tensiona sua identidade institucional forçando mudanças em sua

institucionalidade política e pedagógica enquanto instituição federal pública de educação profissional e tecnológica (Amorim, 2022, p. 285).

Fica colocada a necessidade de se disputar o espaço escolar, e, para isso, de sair da defensiva, de uma posição de queixa eterna sobre como a EJA-EPT é desprestigiada. A denúncia deve estar sempre aglutinada com o anúncio, o qual, afirma-se, pode ser o do trabalho associado como princípio educativo para os trabalhadores-alunos da EJA.

Tornando-se mais nítida com a crise estrutural do trabalho assalariado, a economia popular como trabalho produtivo para o Trabalho (e, para o Capital, quando dele se apropria), contém os germes de uma cultura do trabalho de novo tipo – a qual é elemento constituinte de um novo modo de produção da existência humana (Tiriba, 2007, p. 87).

Partindo da reflexão de Tiriba (2007, p. 92), a inserção de uma cultura do trabalho associado nos currículos e na prática de sala de aula pode fornecer elementos técnico-políticos (conhecimentos de gestão administrativa, financeira e jurídica mais a perspectiva de questionamento da sociedade capitalista e de construção de outra forma de sociabilidade), de forma que os estudantes possam ser efetivamente dirigentes, estejam eles no papel de liderança e gestão do processo de trabalho ou não, atuando de forma a atender aos interesses do coletivo.

Os sujeitos da EJA, são as parcelas mais vulneráveis aos efeitos da crise do trabalho assalariado: são os precarizados e os sobrantes. Assim, são justamente eles os mais propícios a serem levados pelos discursos mistificadores do capital, uma vez que possuem a urgência de viver, de produzir a própria existência. Cabe à classe trabalhadora organizada dentro das instituições de educação apresentar-lhes uma possibilidade concreta que dê uma resposta para o hoje e que, ao mesmo tempo, aponte para a construção de uma consciência de classe, dando ferramentas para desvelar e transformar a realidade objetiva. É necessário, para tal, “compreender as iniciativas populares como instâncias educativas, aprendendo com os trabalhadores as formas como vêm tentando administrar seus empreendimentos” (Tiriba, 2007, p. 95), partindo para uma ação a qual viabilize a construção de “uma cultura do trabalho que não fique apenas nas nuvens, mas que possa, paulatinamente, materializar-se no chão da produção associada” (Tiriba, 2007, p. 89). O trabalho associado e autogestionário pode cumprir este papel.

CONCLUSÃO

No momento em que se escreve o encerramento desta tese, ganha projeção nacional o movimento Vida Além do Trabalho (VAT), com a pauta do fim da escala de trabalho 6x1⁷², bem como a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) de autoria da deputada federal Érika Hilton (PSOL), que objetiva dar vazão a esta justa reivindicação através da redução do teto de jornada de trabalho no país das atuais 44 horas semanais para 36 horas semanais. A grande adesão social à proposta demonstra que as pessoas não preferem o canto da sereia do Empreendedorismo e outros similares, mas sim que vivem em uma sociedade cuja exploração da mão de obra atinge níveis tão absurdamente altos e degradantes a ponto de os sujeitos renunciarem a direitos sociais mais elementares frente a uma perspectiva (na maioria das vezes, ilusória) de obter algum nível de gerenciamento sobre suas próprias vidas. Se pudessem optar por uma carga horária com boa remuneração e com direitos, que os permitissem viver suas famílias, amizades, enfim, suas vidas, certamente o fariam em detrimento de uma vida incerta e sem futuro garantido. Com efeito, pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Economia da FGV (FGV-Ibre) aponta que, em 2024, 67,7% dos autônomos desejam trabalhar com carteira assinada⁷³. É preciso a clareza, entretanto, que, por mais vantajosa que seja para os trabalhadores a redução da carga horária de trabalho ou o trabalho assalariado com direitos, ainda não atingem o coração do sistema capital: apenas a organização de novas formas de trabalho que superem o assalariamento têm este condão.

⁷² Refere-se à jornada na qual trabalha-se seis dias para descansar apenas um, ainda muito comum nas relações trabalhistas no Brasil.

⁷³ Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2024/08/26/reforma-trabalhista-informalidade-autonomos-clt-carteira-assinada.htm>, acesso em: 22 nov. 2024.

É fundamental que, cada vez mais, as instituições de educação profissional, sobretudo as públicas, incorporem esta discussão de forma qualificada. Não é mais possível que elas continuem a fazer o debate sobre o tema do trabalho baseado apenas no senso comum, sem o aprofundamento que merece. Criados sob a égide do trabalho, os Institutos Federais têm sofrido duros golpes que os direcionam para a lógica do capital. É necessária uma rearticulação do polo do trabalho a fim de entrar a sério na disputa. Muitos sindicatos de trabalhadores da área da educação, inclusive, não fazem a disputa de projeto educativo e de sociedade, mantendo-se presos a pautas corporativas – importantes, porém limitadas.

Nesta disputa, os promotores do empreendedorismo têm sabido se movimentar de forma muito eficiente: inserem ativamente e com força o tema nos espaços formais de produção e circulação de conhecimento, oferecendo uma resposta tão fácil quanto enganosa. Em um quadro no qual as pessoas vêm trabalhando cada vez mais para ganhar cada vez menos e no qual o empreendedorismo promete ampla autonomia e renda, é compreensível que tantos optem por largar o emprego formal e “serem seus próprios patrões”. Alimenta-se, assim, uma ideologia que tão bem serve ao capital pois, estando presente já desde as escolas (um espaço onde a classe trabalhadora e seus filhos circulam amplamente), diminui-se a pressão social por empregos e por direitos sociais, já que se desconstrói na subjetividade das pessoas a expectativa de estarem empregadas.

Essa baixa expectativa não se encontra apenas no plano das ideias, mas deriva de uma realidade concreta: como foi afirmado a partir da presente pesquisa, a sociedade salarial encontra-se em uma crise. O desemprego estrutural, marca da sociedade capitalista, abarca parcelas cada vez maiores da classe trabalhadora. O empreendedorismo, vinculado ao capital em sua origem, vem para legitimar esta conjuntura e criar uma cultura de autorresponsabilização dos sujeitos e de desresponsabilização do sistema produtivo. Ele traz consigo a cultura do individualismo e da meritocracia, a de que os mais aptos prosperam e os demais sobram. É apresentada como única e melhor solução para os sujeitos, mas cabe perguntar: será que é mesmo? A quem afirma que não, exige-se a resposta de qual é a alternativa.

Ao longo desta tese, identificaram-se as práticas de trabalho associado e autogestionário, encontradas nas experiências de Economia Solidária, dentre outras, como organicamente vinculadas à classe trabalhadora. Por suas características, elas podem opor-se aos interesses do capital, já que apresentam uma solução originada no movimento dos coletivos da classe trabalhadora organizados, não nos indivíduos isolados. Comprovam na realidade material que os sujeitos são capazes de, a um mesmo tempo, trabalhar e dirigir seus próprios processos de trabalho, rompendo com dois elementos fundantes da produção capitalista: a separação entre concepção e execução, bem como a apropriação dos frutos do trabalho por poucos em detrimento da maioria que efetivamente produz. Organizadamente, constroem a Cultura do Trabalho Associado, que dialeticamente é produzida por e produz novas relações sociais, tanto objetivas quanto subjetivas. É desta maneira que podem se configurar como algo que a classe trabalhadora tem a oferecer enquanto solução possível à crise do trabalho assalariado.

Reafirma-se, aqui, os sujeitos da EJA como classe trabalhadora em seus estratos mais empobrecidos, precarizados e explorados, os mais vulneráveis à crise do trabalho assalariado que se apresenta. São demandantes de soluções imediatas para sua própria sobrevivência e de suas famílias. Enquanto o capital deseja empurrar-lhes goela abaixo o Empreendedorismo como solução, inclusive nas instituições escolares, a classe trabalhadora não pode fechar os olhos e negar-lhes respostas. Tampouco pode esta resposta ser apenas a do emprego formal, a qual eles sabem, por suas próprias vivências, que se encontra cada vez mais escassa. Os movimentos sociais que trabalham com a Economia Solidária já perceberam esta realidade e começaram a desenvolver iniciativas. A escola também precisa fazê-lo.

Como a Economia Solidária e a Cultura do Trabalho Associado são portadoras de grande potencial à Educação Profissional e Tecnológica que se pretenda efetivamente transformadora, conclui-se ser importante, na EJA, ainda mais quando é integrada à EPT, curricularizar a Economia Solidária, (algo que já se vê acontecer com o Empreendedorismo). Isto porque aquilo que é curricularizado possui caracteres de permanência maiores em relação a projetos ou programas, que podem ser temporários. Importante que tal curricularização

estabeleça a conexão com experiências práticas, as quais devem ser estimuladas pela instituição, uma vez que não são facilmente encontráveis na realidade vivida. No entanto, deve-se ter a plena consciência de que apenas inserir um componente curricular de Economia Solidária não basta. É necessário que os saberes do trabalho associado dialoguem vividamente com a totalidade dos conhecimentos historicamente construídos, a fim de possibilitar que os sujeitos da EJA possam, ao estabelecer conexões entre tudo o que aprendem na escola com suas experiências de vida e de trabalho, estarem aptos a compreender a essência do sistema de produção moderno, fazer-lhe a crítica e serem sujeitos de sua superação.

A escola, no entanto, não tem o poder de, sozinha, transformar a sociedade. É necessário que ela desenvolva profunda parceria com os movimentos populares, inclusive com as organizações de trabalhadores em Economia Solidária, as quais hoje se articulam em redes, de maneira tal que podem ser consideradas também movimentos de caráter altermundista.

Urgente, assim, buscarem-se novas formas de se relacionar com o trabalho, principalmente para o público da EJA-EPT, trabalhadores-alunos os quais trazem marcas históricas de exclusão, mas também saberes do trabalho que podem permitir-lhes serem sujeitos privilegiados na construção de novas sínteses necessárias para a missão histórica de nosso tempo. Esta pode ser uma grande lição que se origina da EJA para transbordar a instituições de educação profissionais públicas como são os IFs, entrando em todas as suas formas e modalidades de ensino, com vistas a superar a superficialidade dos debates sobre o tema do trabalho.

Faz-se necessária, para a análise, a clareza de que as disputas apenas partem do tensionamento entre Economia Solidária e Empreendedorismo. No entanto, elas são, na sua essência, a disputa entre capital e trabalho. Isso não quer dizer que haja um vínculo determinístico entre curso com Economia Solidária e o polo do trabalho; e curso com Empreendedorismo e o polo do capital. Em cada um deles, haverá pontos que levam a disputa para um lado ou para o outro. Entretanto, não há como negar que a origem de classe de cada um deles aponta a um movimento tendencial para situar cada um em um campo.

As instituições escolares, embora não sejam por si só produtoras da cultura do trabalho, assumem papel central na sua legitimação, seja através da dualidade educacional que as estrutura, seja a partir da difusão de práticas que interessam apenas ao capital. No diálogo dessas instituições com os trabalhadores associados pode se dar vazão à disputa central de nossos tempos: a de um novo modelo de trabalho, o qual não se baseie na exploração do homem pelo homem, mas sim que permita a conformação de uma nova cultura do trabalho. Esta pode ser o fundamento sobre a qual se construa uma escola que aponte para o fim da dualidade, ao negar e superar a lógica de que é natural haver quem pense o processo de trabalho e quem o execute.

Por fim, afirma-se que o objetivo final do desenvolvimento de uma cultura do trabalho associado é o da aquisição de uma nova consciência de classe, a qual deve apontar, necessariamente, para uma ação concreta de superação do sistema capitalista e, principalmente, para a construção de uma sociedade sem classes.

Para atingir todo o potencial que a Economia Solidária e o trabalho associado podem trazer à EJA-EPT, é preciso cumprir, pelo menos, dois aspectos principais: que esta seja construída cotidianamente na perspectiva da formação humana integral, de forma a perceber as mediações associadas às classes fundamentais da produção, reconstituir a totalidade social a partir dos componentes específicos baseados nos campos da ciência e, assim, interpretar a realidade com vistas à sua transformação; e que as instituições ofertantes, como os IFs, estabeleçam vivo diálogo com entidades e organizações da Economia Solidária, nas quais ocorre a expressão do trabalho associado no tempo presente, a fim de com elas também aprenderem. Isto é ainda mais real quando se trata de um tema tão distante da realidade de muitos dos professores das instituições de educação formal e dos espaços onde eles são formados. Ao longo desta pesquisa, demonstrou-se ser ainda incipiente o diálogo entre a Economia Solidária e as instituições de EPT, sendo fundamental haver uma ação intencional de estabelecê-lo. É possível perceber que já há um chamado dos movimentos de Economia Solidária, os quais, embora ainda com limitações e contradições, já vivem outra economia e outro trabalho. As instituições de EPT, sobretudo as públicas, têm um dever ético-político de responder a tal chamado

e assumir o compromisso com a classe que vive de seu trabalho. A partir deste diálogo, é possível, ao invés de perpetuar culturas do trabalho que servem apenas aos opressores, começar a agir de forma cada vez mais consciente e incisiva, rumo à construção de uma sociedade dos trabalhadores livremente associados.

Não se trata de idealizar o papel nem da escola, nem das práticas de Economia Solidária, mas sim de se perceber o quanto ambas têm a ensinar e aprender uma com a outra, sobretudo objetivando a formulação e a reformulação de cursos de Educação de Jovens e Adultos. Uma nova cultura do trabalho, diferente daquela constituída sob o assalariamento, não está pacífica. A natureza desta diferença encontra-se em uma disputa: pode-se tratar tanto de uma mudança aparente, porém mantendo-se a subalternidade através da ressignificação da lógica capitalista, quanto de uma transformação em sua essência, constituindo uma cultura do trabalho de novo tipo, a qual, necessariamente, precisa romper com a lógica capitalista. Sabendo já existir um outro trabalho nas experiências de Economia Solidária, embora com todas as suas limitações, afirma-se ser a partir delas que pode se construir o novo.

REFERÊNCIAS

3º Encontro Nacional da EJA-EPT. **Mesa 3: História da EJA e da EJA-EPT (PROEJA) e seus desdobramentos em tempos de pandemia.** Youtube, 07 out. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/kGQ7PgiA4YA>. Acesso em: 24 nov. 2024.

ALVES, Evandro; COMERLATO, Denise Maria; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Demanda Potencial para o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul: um mapa em construção. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [S.l.], v. 7, p. 41-52, 2019.

ALVES, Evandro; COMERLATO, Denise; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Relatório de Pesquisa 2017 – Mapa da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Núcleo de Ensino e Pesquisa e Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/173114>. Acesso em: 13 nov. 2024.

AMORIM, Rodrigo de Freitas. **Do estado do conhecimento ao conhecimento do estado:** a EJA-EPT no interior da Rede Federal e o problema da intelectualidade. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROYO, Miguel González. Ação Política sobre a Educação Profissional. **Outras Falas** – Revista de Formação Escola Sindical 7 de Outubro/CUT, Belo Horizonte, n.3, p.70-79, ago. 2000.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BARROS, Rosiani Salviano; GUIMARÃES, André Rodrigues. A produção científica sobre o PROEJA no GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas - ANPEd (2007-2017). **Práxis Educativa**, v. 14, n. 2, p. 601-621, 30 mai. 2019.

BORDIN, Reginaldo Aliçandro. O caráter histórico-social do conhecimento no pensamento de Marx. **Trans/Form/Ação:** Revista de Filosofia, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 157–174, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. 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. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em 22 nov. 2024.

BRASIL. **Edital Proeja-Capes/Setec nº 03/2006**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/edital_proeja_capes_setec07.pdf. Brasília, 2006b. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impresao.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível

em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rceb006_12_ED.pdf. Acesso em 14 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3ª edição. 2016. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/cnct_3a_edicao.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4ª edição. 2024. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021**. Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - EJA Integrada - EPT e estabelece orientações, critérios e procedimentos para concessão de recursos financeiros às instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-962-de-1-de-dezembro-de-2021-364154550>. Acesso em 15 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 646, de 25 de agosto de 2022**. Institui a Matriz de Distribuição Orçamentária, instrumento de distribuição anual do orçamento destinado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e ao Colégio Pedro II, que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Rede Federal de EPCT. 2022. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-646-de-25-de-agosto-de-2022-*-430796902. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação profissional e tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: documento base. Brasília, dez. 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação profissional e tecnológica. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica – Concepção e Diretrizes. Brasília, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA**: documento base. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria Nacional de Economia Solidária. I **Oficina Nacional de Formação/Educação em Economia Solidária**: documento final. Brasília, DF, 2006c. Disponível em: https://base.socioeco.org/docs/i_oficina_nacional_formacao_educacao_em_economia_solidaria.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024.

CAMPOS, Adriano; SOEIRO, José. **A falácia do empreendedorismo**. Lisboa: Bertrand Editora, 2016.

CASTEL, Robert. As transformações da questão social. *In*: BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela; BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000.

CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. A ideologia do empreendedorismo na Reforma do Ensino Médio brasileiro. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-25, 22 jul. 2022.

CIAVATTA, Maria. A cultura do trabalho e a educação plena negada. **Revista Labor**, v. 1, n. 5, p. 170-189, 16 mar. 2017.

CIAVATTA, Maria. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. *In*: TIRIBA, Lia e CIAVATTA, Maria (orgs.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011. p. 57-97.

CIAVATTA, M. História da Educação Profissional: Esperanças, lutas e (in)dependências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v.1, n. 23, p.1-16 e14776, jun. 2023.

COAN, Marival. Educação para o Empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. **Revista Labor**, v. 1, n. 9, p. 1 – 18, 16 mar. 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1994.

CRUZ, Antônio Carlos Martins da. **A diferença da igualdade**: a dinâmica da economia solidária em quatro cidades do Mercosul. 2006. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, jun. 2017.

DIAS, Vanessa Tavares. A “miséria” da educação: análise de um manual de “empreendedorismo” do SEBRAE para professores do ensino fundamental. **Século XXI – Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 379–416, 2018.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

DULLIUS, Rodrigo. **A emergência do aluno-trabalhador no Brasil no contexto do PROEJA**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (Orgs.). **Trabalho e Educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019.

FERRARO, Alceu Ravello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, mai./ago. 2008.

FERRAZ, Janaynna de Moura. Armadilha da identidade e crítica ao empreendedorismo social: a exploração da opressão. **Revista Katálysis**, v. 25, n. 2, p. 252–261, maio 2022.

FERRAZ, Janaynna de Moura. **Para além da inovação e do empreendedorismo no capitalismo brasileiro**. 2019. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

FERRAZ, Janaynna de Moura; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Do espírito do capitalismo ao espírito empreendedor: a consolidação das ideias acerca da prática empreendedora numa abordagem histórico-materialista. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, RJ, v. 20, n. 1, p. 105–117, 2022.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017.

FIGUEIREDO, Amilton de Moura. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Contexto de influência, produção do texto e tensões, na construção da política pública, relativa ao processo de criação dos Institutos Federais. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

FISCHER, Maria Clara Bueno; CORDEIRO, Betânia. Qualificação profissional ampliada no trabalho associado. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. Esp2, p. 465–488, 2021.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Formação Humana e Educação Profissional: diálogos possíveis. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 29, p. 35-51, 2009.

FISCHER, Maria Clara; TIRIBA, Lia. Saberes do Trabalho Associado. *In*: CATTANI, Antonio David *et al* (orgs.). **Dicionário Internacional da Outra Economia**. Coimbra: Almedina, 2009.

FLACH, Simone de Fátima; SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da. A Relação Sujeito-Objeto na Produção do Conhecimento: Contribuições a partir do Pensamento de Antonio Gramsci. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 38, p.161-178 set./dez. 2019.

FONTES, Virginia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo – Revista do NIEP-Marx**, v. 5, n. 8, p. 45–67, 2017.

FRANZOI, Naira Lisboa; Hypolito, Alvaro Moreira; FISCHER, Maria Clara; DEL PINO, Mauro; SANTOS, Simone Valdete dos. Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. **Educação e Realidade**, v35(1), 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. *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.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 71–87, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de

Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 65-76, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – out. 2005.

GAIGER, Luiz Inácio. A Economia Solidária e o Projeto de Outra Mundialização. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 47, no 4, p. 799-834, 2004.

GAMALHO, Nola Patrícia. Malocas e Periferia: a produção do Bairro Restinga. **Revista Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 4, n. 10, p.122-141, abr/2010.

Disponível em:

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie/article/view/9911/6772>. Acesso em: 13 nov. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, v.2. Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Homens ou máquinas?** Escritos de 1916 a 1920. São Paulo: Boitempo, 2021.

IASI, Mauro Luis. Aula de voo. *In: Meta amor fases*: coletânea de poemas. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

IFRS. *Campus Restinga*. **Edital 05/2016, de 07 de março de 2016**. Escolha de Novo Curso para o Campus Restinga. Porto Alegre, 2016a. Disponível em: [https://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201629132515654edital_005_2016_escolha_proeja_\(1\).pdf](https://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201629132515654edital_005_2016_escolha_proeja_(1).pdf). Acesso em: 14 nov. 2024.

IFRS. *Campus Restinga*. **II Semana Acadêmica do Eixo de Gestão e Negócios ocorre de 04 a 06 de novembro de 2024**. 2024a. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/restinga/ii-semana-academica-do-eixo-de-gestao-e-negocios-ocorre-de-04-a-06-de-novembro-de-2024/>. Acesso em 21 nov. 2024.

IFRS. *Campus Restinga*. **IF Mais Empreendedor**: inscrições abertas para estudantes bolsistas e para micro e pequenos empreendedores. 2024b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/restinga/if-mais-empreendedor-inscricoes-abertas-para-estudantes-bolsistas-e-para-micro-e-pequenos-empreendedores/>. Acesso em 21 nov. 2024.

IFRS. *Campus Restinga*. **Ordem de serviço nº 014, de 15 de junho de 2016**. Porto Alegre, 2016b. Disponível em: https://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201679164136550ordem_de_servico_014_2016_gt_rh.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

IFRS. *Campus Restinga*. **Ordem de serviço nº 015, de 23 de junho de 2016**.

Porto Alegre, 2016c. Disponível em:

https://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201679164136550ordem_de_servico_015_2016_gt_agroecologia.pdf. Acesso em 14 nov. 2024.

IFRS. *Campus Restinga*. **Programa Ipê**: abertas inscrições para os cursos de Agente de Desenvolvimento Cooperativista Solidário e Gestão de Empreendimentos Econômicos Solidários. 2024c. Disponível em:

<https://ifrs.edu.br/restinga/programa-ipe-abertas-inscricoes-para-os-cursos-de-agente-de-desenvolvimento-cooperativista-solidario-e-gestao-de-empreendimentos-economicos-solidarios/>. Acesso em 21 nov. 2024.

IFRS. *Campus Restinga*. **Projeto político pedagógico do curso técnico em Agroecologia Modalidade PROEJA**. Porto Alegre, 2017. Disponível em:

<https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2019/02/PPC-de-Agroecologia-corrigido.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

IFRS. *Campus Restinga*. **Projeto político pedagógico do curso técnico em Comércio**. Porto Alegre, 2016d. Disponível em:

https://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2017522134828659ppc_comercio_proeja.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Educação profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 125-142, set. 2012.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 33–44, 2017.

KREBS, Josiane Roberta. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a formação para o trabalho associado: possibilidades e desafios. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 41., 2023, Manaus. **Anais da 41ª Reunião Anual da ANPEd: Educação e Equidade: Bases para Amarronar o país**. Manaus: ANPEd, 2023. Disponível em:

https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_7_33.. Acesso em: 28 out. 2024.

KRUPPA, Sonia M. Portella. Uma outra economia pode acontecer na educação: para além da Teoria do Capital Humano. *In*: KRUPPA, Sonia M. Portella (org.). **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Inep/MEC, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

LENIN, V. I.. Sobre a cooperação. **Arquivo Marxista na Internet**, 2020. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1923/01/04-01.htm>. Acesso em 15 nov. 2024.

LIMA, Aguinaldo Luiz de. **Os riscos do empreendedorismo**: a proposta de educação e formação empreendedora. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIMA, Eliel Régis de. **PROEJA FIC Pesca**: A experiência da formação Profissional Integrada ao Ensino Fundamental pela ótica dos estudantes pescadores e demais trabalhadores. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016.

LOMBARDI, José Claudinei. Crise do capitalismo e educação. Algumas anotações. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

MACHADO, Maria Margarida. Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: Impactos da implementação do programa. *In*: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MACHADO, Maria Margarida. Educação de Jovens e Adultos/as Trabalhadores/as: mais uma vez convocados/as. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 18, n. 41, 2024.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 383–395, 2015.

MAGALHÃES, Ramon Mendes da Costa; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. A ofensiva do SEBRAE sobre o Ensino Médio. **Revista Labor**, v. 1, n. 25, p. 121-142, 27 abr. 2021.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**: Atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões (1866). *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (orgs). **História, Natureza, Trabalho e Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020a.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro III: o processo global da produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. O método da Economia Política (1857-1858). *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (orgs). História, Natureza, Trabalho e Educação. São Paulo: Expressão Popular, 2020b.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach (1845). *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (orgs). **História, Natureza, Trabalho e Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020c.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora**: de Marx ao nosso tempo. São Paulo: Boitempo, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017.

MIYAMOTO, Hidemi Soares. Ontologia e Método no pensamento do último Lukács. **Cadernos Cajuína**, v. 3, n. 2, p.51 – 65, 2017.

NOVAES, Henrique T. A autogestão como magnífica escola: notas sobre a educação no trabalho associado. *In*: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES, Henrique Tahan (orgs.). **Educação e reprodução social**: as contradições do capital no século XXI. Bauru: Canal 6, 2011.

NOVAES, Henrique. Economia Solidária. *In*: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (orgs.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021.

OLIVEIRA, Guilherme Brandt de. **A implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA: o Contexto da Prática do Câmpus Restinga (IFRS)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

OLIVEIRA, Guilherme Brandt de; MARTINS, Adriana Silva; MARÇAL, Fábio Azambuja. Uma história de democracia, luta e resistência: os 10 anos do IFRS – Campus Alvorada. *In*: VIANNA, Marcelo; MARTIARENA, Maria Augusta; CATANEO, Caroline; KRZYSCZAK, Fabio; THOMAS, Cristine Stella.

Encontros entre a História e a Memória da Educação Profissional e Tecnológica. Volume 2. Bento Gonçalves: IFRS, 2024.

OLIVEIRA, Ramon de. Empregabilidade. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2005.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética Singular-Particular-Universal: Implicações do Método Materialista Dialético para a Psicologia. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p.362-371, ago. 2015.

PAULO NETTO, José. Entrevista. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 2, p. 333-340, jul./out. 2011a.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011b.

PELISSARI, Lucas Barbosa; NASCIMENTO, Maria Luiza Freitas Marques do. Educação profissional e economia solidária: Um olhar a partir dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 1, n. 2, p. 442 - 472, 16 dez. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; MENDES, Valdelaine; CAETANO, Maria Raquel. O empreendedorismo como referência de um projeto educacional privado para a educação pública do Rio Grande do Sul. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 65, 2021.

QUADROS, Milena Silvester; MEINERZ, Andreia; SANFELICE, Daniela; YAMAGUCHI, Lara Yelena Werner. Entre margens e ancestralidades: o processo de construção coletiva do Curso Técnico de Agroecologia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, campus Restinga. **Cadernos de Agroecologia**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2017.

RAMOS, Marise. Do “Nó do 2º. Grau” ao ultraconservadorismo da atual política de Ensino Médio no Brasil: atualidade e urgência do pensamento de Dermeval Saviani. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 306-319, 16 jun. 2021.

RAMOS, Marise. A força material do conhecimento em Trabalho e Educação nos governos ligados ao PT: contradições da disputa no Estado ampliado. **Revista Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44, p. 01-25, 13 abr. 2023.

RAMOS, Marise. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a Educação Profissional. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 11, n. 23, 2016.

RAMOS, Marise. Os CEFET no Ensino Superior. **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, jan./abr. 2007.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: https://www.repu.com.br/files/ugd/9cce30_94e850e610754771b59c08f985a1e9c8.pdf. Acesso em 15 nov. 2024.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE; GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA. **Primeira geração de concluintes avalia o “Novo Ensino Médio”** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU / Gepud, 20 mar. 2024. Disponível em: https://www.repu.com.br/files/ugd/9cce30_bf5c3ee7389e48649fab29594a78f65b.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

REDE IF ECOSOL. **[Sem título]**. 3 mai. 2024. Instagram: @redeifecosol. Disponível em: <https://www.instagram.com/redeifecosol/p/C6qjnyAuioV>. Acesso em 21 nov. 2024.

RÊSES, Erlando da Silva; CASTRO, Mad’Ana Desirée Ribeiro; BARBOSA, Sebastião Cláudio. Contribuição do materialismo histórico e dialético para o estudo da EJA. *In*: RODRIGUES, Maria Emília de Castro; MACHADO, Maria Margarida (org.). **Educação de jovens e adultos trabalhadores**: produção de conhecimentos em rede. Curitiba: Appris, 2018.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. Rompendo o isolamento: Reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 27, 2020.

SANTOS, Paula de Macedo. A “ideologia do empreendedorismo” na educação profissional. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais da 39ª Reunião Anual da ANPEd**: Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências. Niterói: ANPED, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_30_1.. Acesso em: 20 set. 2022.

SANTOS, Robson dos; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de; MORAES, Gustavo Henrique; SILVA, Susiane de Santana Moreira Oliveira da. A Educação de Jovens e Adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: desafios ao novo Plano Nacional de Educação. *In*: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; BOF, Alvana Maria (orgs.). **Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação** (Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 8). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. E13666, mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de 2º grau. **Bimestre - Revista do 2º grau**, 1(1): 13-15, out. 1986. (Entrevista).

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M.L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P.B. (orgs.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, Educação e Escola**: Um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SILVA, Leonardo Santos da. **Economia Solidária como Instrumento para o Desenvolvimento no PROEJA do Piauí**. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2002.

SOARES, João Paulo da Costa. **O curso de cooperativismo do PROEJA no IFRN-Campus João Câmara: inclusão educacional e produtiva no Território do Mato Grande?**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SOUZA, André Ricardo de; AUGUSTO JÚNIOR, Fausto. A economia solidária como resposta à crise pandêmica e fator de outro tipo de desenvolvimento. **P2P E INOVAÇÃO**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 8–25, 2020.

SOUZA, Dalvanira Domingos Faustino de. **Avaliação da implementação do curso técnico em cooperativismo (PROEJA) na região do Mato Grande: o caso do IFRN Campus João Câmara**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SOUZA, Jean Adriani de. **O Trabalho Associado em Karl Marx**: Contribuição ao debate acerca do cooperativismo e da transição. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOUZA JÚNIOR, Justino. Omnilateralidade. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

THOMPSON, E.P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**, v.1. A árvore da liberdade. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E.P. **Os Românticos**: A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TIRIBA, Lia. Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 26, n. 1, jan./jun. Florianópolis: UFSC, 2008.

TIRIBA, Lia. Cultura do trabalho, produção associada e produção de saberes. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 2, mai./ago. p. 116-122, 2006.

TIRIBA, Lia. **Economia Popular e Cultura do Trabalho: Pedagogia(s) da produção associada**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

TIRIBA, Lia. Educação Popular e Pedagogia(s) da Produção Associada. **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 85-98, jan./abr. 2007.

TIRIBA, Lia; FISCHER, Maria Clara Bueno. Aprender e ensinar a autogestão: espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente. *In*: TIRIBA, Lia. **Reprodução ampliada da vida e espaços/tempos da produção não capitalista**. Volume 1 – Escolas do Trabalho. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

TIRIBA, Lia; SICHI, Bruna. Os trabalhadores e a escola: de olho na(s) cultura(s) do trabalho. *In*: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Trabalho e Educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro; Niterói: Editora da UFF, 2011.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. *In*: TIRIBA, Lia e CIAVATTA, Maria (orgs.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, jun. 2015.

VENTURA, Jaqueline Pereira; OLIVEIRA, Francisco Gilson. A travessia “do EJA” ao Encceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S.l.], v. 03, n. 05, p. 80-97, jan./jun. 2020.

VIEIRA, Saulo Fabiano Amâncio; MELATTI, Gerson Antonio; OGUIDO, Wagner Seiki; PELISSON, Cleufe; NEGREIROS, Letícia Fernandes de. Ensino de empreendedorismo em cursos de administração: um levantamento da realidade brasileira. **Revista de Administração FACES Journal**, Belo Horizonte, vol. 12, n. 2, pp. 93-114, abr-jun. 2013.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 165-189, jul. 2014.

WIRTH, Ioli Gewehr; FRAGA, Laís; NOVAES, Henrique Tahan. Educação, Trabalho e Autogestão: limites e possibilidades da Economia Solidária. *In*:

BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES, Henrique Tahan (orgs.) **Educação e reprodução social**: as contradições do capital no século XXI. Bauru: Canal 6, 2011.

YEO, Stephen. Associação Cooperativa. *In*: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

APÉNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista sobre histórico do curso de Agroecologia

1. Apresentação do pesquisador e da pesquisa
2. Poderia falar um pouco sobre você, sua formação e como foi sua chegada ao Instituto Federal?
3. Como você percebe a Educação de Jovens e Adultos dentro dos Institutos Federais?
4. O que você entende por Economia Solidária?
5. Como se deu a construção do currículo do curso em questão?
6. Como surge a perspectiva de se trabalhar com Economia Solidária no currículo do curso, especificamente um curso de Educação de Jovens e Adultos? Houve disputa de ideias favoráveis e contrárias?
7. Qual a intencionalidade de incluir no currículo do curso a perspectiva da Economia Solidária?
8. Como se deu a escolha das publicações que vieram a compor a bibliografia do componente curricular de Economia Solidária?
9. Algo mais que gostaria de acrescentar?

Apêndice B – Roteiro de entrevista com professores do componente de
Economia Solidária

1. Apresentação do pesquisador e da pesquisa
2. Poderia falar um pouco sobre você, sua formação e como foi sua chegada ao Instituto Federal?
3. Como você percebe a Educação de Jovens e Adultos dentro dos Institutos Federais?
4. O que você entende por Economia Solidária?
5. Você participou do processo de construção do currículo do curso?
6. Poderia falar um pouco sobre a presença da Economia Solidária em sua formação? Como este tema chegou até você?
7. Qual é, na sua opinião, o objetivo da Economia Solidária na formação dos trabalhadores-alunos?
8. Como você percebe, na prática, a contribuição da Economia Solidária para a formação trabalhadores-alunos?
9. O documento-base do PROEJA afirma que “O atual momento de crise da ordem moderna impõe o desafio de pensar novas formas de relação com o trabalho, novas alternativas de sobrevivência que não passem, necessariamente pelo assalariamento” (BRASIL, 2007b, p. 13). Como você relaciona esta afirmação com o ensino de Economia Solidária?
10. Como você observa a relação do programa do componente curricular com o seu fazer docente, em especial quanto à concepção de Economia Solidária? Há espaço para ressignificações? (Apresentar o programa do componente curricular)
11. Pode falar sobre a prática e o cotidiano do componente curricular de Economia Solidária?
12. Algo mais que gostaria de acrescentar?

Apêndice C – Roteiro de entrevista sobre histórico do curso de Comércio

1. Apresentação do pesquisador e da pesquisa
2. Poderia falar um pouco sobre você, sua formação e como foi sua chegada ao Instituto Federal?
3. Como você percebe a Educação de Jovens e Adultos dentro dos Institutos Federais?
4. O que você entende por Empreendedorismo?
5. Como se deu a construção do currículo do curso em questão?
6. Como surge a perspectiva de se trabalhar com Empreendedorismo no currículo do curso, especificamente um curso de Educação de Jovens e Adultos? Houve disputa de ideias favoráveis e contrárias?
7. Qual a intencionalidade de incluir no currículo do curso a perspectiva do Empreendedorismo?
8. Como se deu a escolha das publicações que vieram a compor a bibliografia do componente curricular de Empreendedorismo?
9. Algo mais que gostaria de acrescentar?

Apêndice D – Roteiro de Entrevista com professores do componente de
Empreendedorismo

1. Apresentação do pesquisador e da pesquisa
2. Poderia falar um pouco sobre você, sua formação e como foi sua chegada ao Instituto Federal?
3. Como você percebe a Educação de Jovens e Adultos dentro dos Institutos Federais?
4. O que você entende por Empreendedorismo?
5. Você participou do processo de construção do currículo do curso?
6. Poderia falar um pouco sobre a presença do Empreendedorismo em sua formação? Como este tema chegou até você?
7. Qual é, na sua opinião, o objetivo do Empreendedorismo na formação dos trabalhadores-alunos?
8. Como você percebe, na prática, a contribuição do Empreendedorismo para a formação trabalhadores-alunos?
9. O documento-base do PROEJA afirma que “O atual momento de crise da ordem moderna impõe o desafio de pensar novas formas de relação com o trabalho, novas alternativas de sobrevivência que não passem, necessariamente pelo assalariamento” (BRASIL, 2007b, p. 13). Como você relaciona esta afirmação com o ensino de Empreendedorismo?
10. Como você observa a relação do programa do componente curricular com o seu fazer docente, em especial quanto à concepção de Empreendedorismo? Há espaço para ressignificações? (Apresentar o programa do componente curricular)
11. Pode falar sobre a prática e o cotidiano do componente curricular de Empreendedorismo?
12. Algo mais que gostaria de acrescentar?

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Meu nome é Guilherme Brandt de Oliveira, sou doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Estou realizando uma pesquisa intitulada **“A Educação Profissional entre a Economia Solidária e o Empreendedorismo: Disputas pela cultura do trabalho em cursos de Educação de Jovens e Adultos”**, sendo orientado pela professora Dra. Valdelaine da Rosa Mendes.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender de que forma, nos cursos de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) de nível médio dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, se institui, se apresenta, se conforma, se legitima e se reproduz a cultura do trabalho com foco nos prismas da Economia Solidária e do Empreendedorismo. Os objetivos específicos são: a) aprofundar o estudo sobre de que forma e em qual intensidade as pautas da Economia Solidária e do Empreendedorismo se inserem nas instituições de educação profissional, identificando os sujeitos e as organizações (internos e externos) que nelas atuam; b) identificar os projetos societários a favor e contra o capital que se localizam dentro dos IFs e como essas perspectivas se confrontam; c) compreender como se dá a correlação de forças dentro dos IFs para a constituição de um projeto vinculado à cultura do trabalho associado e/ou à cultura do trabalho empreendedor; d) compreender como a cultura do trabalho associado e a cultura do trabalho empreendedor podem se refazer e se legitimar em espaços de educação escolar de jovens e adultos trabalhadores.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados seguem os princípios fundamentais da ética na pesquisa. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. No entanto, sua participação é voluntária e se você decidir não

participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que os resultados deste estudo sejam usados em benefício do desenvolvimento da educação profissional e da educação de jovens e adultos.

Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Na publicação dos resultados, sua identidade será mantida em sigilo, bem como o cargo que ocupa, pois, acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada participante. É garantido a você o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências, bem como a tudo que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Local e data

Guilherme Brandt de Oliveira
CPF XXX.XXX.XXX-XX

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista o acima apresentado, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso tenha alguma dúvida, poderá entrar em contato com o pesquisador através do e-mail xxxxxxxx.xxxxxxx@xxxxx.com ou pelo telefone / WhatsApp (XX) XXXXX-XXXX.