

Histórias de vida e formação para o trabalho: as experiências de reinserção no mercado de trabalho de egressos dos programas de educação de jovens e adultos

Rogério dos Santos Bueno Marques¹

As experiências de retorno à escolarização entre jovens adultos têm sido abordadas, via de regra, sob a ótica da institucionalidade dos processos e do aspecto pedagógico das práticas que embasam tais projetos. De um ponto de vista do estímulo ao exercício da cidadania, dos mecanismos de inclusão social e elevação do nível de escolarização, as práticas de educação de jovens e adultos têm sido uma constante na legislação educacional brasileira – da iniciativa pioneira em 1947 de criação do Serviço de Educação de Adultos, vinculado ao então Ministério da Educação e Saúde e a posterior criação da Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, passando pelo fértil período de criação de uma série de iniciativas nas décadas de 1950 e 1960², até os dias atuais, com programas conhecidos como Educação de Jovens e Adultos (EJA) – todavia a preocupação com a inserção destes no mercado de trabalho foi vista sempre como algo generalizante e pouco preocupado nos impactos que tais iniciativas causam nas trajetórias de vidas dos indivíduos. Como exemplo disso, é sintomático que uma das principais redes de discussão de iniciativas de EJA no Brasil, o chamado Fórum EJA³, não tenha em seu banco de publicações nenhum trabalho que investigue os significados e os impactos que a experiência de retorno aos bancos escolares tiveram na vida dos indivíduos após o curso.

¹ Doutorando pelo PPGS-UFG. Professor do Instituto Federal de Goiás (rogerio.marques@ifg.edu.br)

² Haddad e Di Pierro destacam os seguintes programas em fins da década de 1950 e início da década de 1960: “o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire” (2000, p. 113).

³ www.forumeja.org.br

A partir desta constatação é que proponho analisar os impactos e significados que esta experiência educacional tem na trajetória de vida dos indivíduos. Como foco específico, buscarei no público egresso do PROEJA, o Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – modalidade de EJA voltada à educação profissional – de que maneira este processo de volta à escolarização e posterior inserção no mercado de trabalho tem ocorrido. Mais especificamente, pretendo investigar como formas identitárias são transformadas ou não, e em que medida estes processos de socialização secundária impactam na representação que estes indivíduos têm de si e do mundo. Além disso, possíveis mudanças de *habitus*, ou seja, de disposições atitudinais, de status e de posição social também entram como possibilidades de análise – visto que antes de tudo trata-se de um processo que visa a aquisição de um capital cultural.

Tomando como base que uma sociologia da experiência encara o ator como não aderindo totalmente a nenhum de seus papéis, que tem como tarefa articular lógicas de ação, que o ligam a cada uma das dimensões de um sistema, o ator é, desse modo, obrigado a combinar lógicas de ação diferentes e é a dinâmica gerada por essa atividade que constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade. Assim, no caso do PROEJA, que se propõe a construir uma formação crítica, buscando unir formação profissional e uma mudança na trajetória de vida do indivíduo, as questões que se colocam aqui são: até que ponto estes processos se efetivam neste espaço? Em que medida os papéis e as lógicas de ação de espaços de educação profissional transformam estes atores? É possível identificar algum tipo de mudança nas representações sobre trabalho e educação entre os estudantes? Os diferentes repertórios interpretativos e de ação dos ambientes que estes sujeitos frequentam contribuem para uma eficácia deste tipo de educação para o trabalho? É possível identificar traços de uma cultura do capitalismo contemporâneo neste grupo? Levando em consideração que, como destaca Lahire (2002), coerência dos esquemas de ação que os indivíduos podem interiorizar depende, portanto, da coerência dos princípios de socialização a que estão submetidos, e que, desde que um indivíduo esteja simultânea e continuamente no seio de uma pluralidade de mundos sociais, ele está exposto a um estoque de esquemas de ação não homogêneos, não unificados, e conseqüentemente a práticas heterogêneas, variando segundo o contexto social que será levado a valorizar, como é possível pensar a dicotomia “trabalho precário” e “formação para o trabalho”?

O PROEJA e a formação para o trabalho

O PROEJA, Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, criado pelo Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004, sendo instituído pelo Decreto nº 5840/2006, tem o objetivo de trazer de volta à escola, unindo educação profissional e ensino básico de nível médio, o público acima de 18 anos que concluiu o ensino fundamental. Os estudantes, cujas características comuns incluem um longo período de afastamento da educação escolar, baixa escolaridade⁴, situação de precária inserção no mercado de trabalho e baixa renda familiar per capita, recebem um auxílio mensal de R\$ 100, e ao final de três anos saem com o diploma de curso técnico de nível médio. Neste contexto, a proposta do programa é a de tratar uma perspectiva que uma o currículo tradicional do ensino básico a uma formação profissional na tentativa de construir uma educação crítica e ao mesmo tempo preparatória para o mundo do trabalho. Atualmente são três formatos de cursos de PROEJA: Ensino Fundamental (EJA) com qualificação profissional – 1400h (Proeja FIC), Ensino Médio (EJA) com qualificação profissional – 1400h (Proeja FIC), Ensino Médio (EJA) com Educação Profissional Técnica – 2400 h (Proeja Técnico). Segundo uma publicação da coordenação nacional do PROEJA,

[...] o PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infra-estrutura para oferta dos cursos dentre outros.

De acordo com o Decreto nº 5840, 13 de julho de 2006, os Documentos Base do PROEJA e a partir da construção do projeto pedagógico integrado, os cursos Proeja podem ser oferecidos das seguintes formas:

1- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens

⁴ Em estudo realizado com estudantes do PROEJA no campus do IFG em Jataí, GO, SILVA e SOUZA (2013) identificaram uma alta evasão escolar, da ordem de 67% no acumulado de 2009 a 2011. O perfil do aluno inclui uma maioria de homens, 56%, com idade predominante entre 20 e 39 anos, 78%, e com renda familiar total de no máximo 3 salários mínimos, 79%. A índice de reprovação também é alto, com uma média de 28,5%. Em situação

- e adultos.
- 2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 3- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 4- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 5- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 6- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA, 2014)

Trata-se, pois, de uma forma de aumento de escolaridade vinculada à formação para o trabalho – o que é uma novidade na forma pela qual este tipo de iniciativa se estrutura. No bojo da preocupação do Estado em aumentar o número de formandos em cursos técnicos de nível médio, o PROEJA significa uma possibilidade de incremento de uma força de trabalho qualificada, fortemente baseado na ideia de uma pedagogia para o trabalho⁵, que visa adaptar um contingente de trabalhadores pouco qualificados às novas tecnologias, aos novos ambientes de trabalho e às novas expectativas requeridas no mundo do trabalho. É partir do público egresso deste programa que pretendo buscar compreender de que forma estas experiências se configuram em novas possibilidades de ação para os indivíduos, em transformações identitárias, em socialização profissional e nas situações cotidianas de reinserção no mercado de trabalho. A base para esta investigação será o público do PROEJA oriundo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de cinco unidades da federação: Goiás, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Rondônia. Esta

⁵ Em uma publicação institucional do MEC, intitulada “Proeja, formação inicial e continuada”, de 2007, são enumeradas algumas características fundamentais para o “novo trabalhador”: “A introdução de novas tecnologias e técnicas de gestão apontam para uma formação integral dos trabalhadores, que, para permitir sua inserção e permanência no mundo do trabalho, devem considerar: maior conhecimento científico e tecnológico; raciocínio lógico e capacidade de abstração; capacidade de redigir e compreender textos; maior iniciativa, sociabilidade e liderança; maior capacidade de lidar com problemas novos, criatividade e inovação; solidariedade, capacidade de organização e de atuação em grupo, consciência dos próprios direitos; e capacidade de tomar decisões” (2007, p.28)

amostra visa dar conta de possíveis diversidades em termos geográficos e de setores de atividade econômica⁶ vinculados aos cursos ofertados.

A seguir proponho um elo de ligação que orientará a pesquisa: a escola e o mundo do trabalho e as transformações identitárias dos indivíduos, ou seja, uma sociologia da experiência da volta ao mercado de trabalho numa condição de maior escolarização.

Experiência, identidades, biografias e socialização: a mudança na escola e no trabalho

Os modelos de formação para o trabalho tendem a acompanhar os requisitos demandados pela estrutura econômica⁷. Assim, o mundo do trabalho exerce uma influência muito grande nos rumos da organização pedagógica, em especial, da educação profissional. Tendo como base estas premissas, uma vasta literatura no campo da sociologia da educação visa identificar como modelos educacionais refletem interesses do capital e de que forma as políticas públicas de educação acabam por ser muitas vezes a materialização de tais processos. Há um grande número de estudos que centram interesse num cenário dos movimentos do capitalismo contemporâneo e seus impactos nos currículos, nas reformas educacionais, na formação de novas pedagogias e na relação entre educação e mercado (na tradição de pesquisa de nomes como Demerval Saviani e Gaudêncio Frigotto, por exemplo). Entretanto pouco se produziu no campo de uma “sociologia dos sujeitos” na temática da educação para o trabalho.

Desse modo, o leque de oportunidades de olhares é bastante amplo, indo de estudos sobre algo próximo a uma sociologia dos processos de socialização desenvolvida por autores como Bernard Lahire, Claude Dubar e François Dubet, centradas na trajetória dos

⁶ Os cursos do PROEJA são divididos segundo as seguintes áreas: agropecuária, artes, comércio, construção civil, comunicação, geomática, gestão, imagem pessoal, indústria, informática, lazer e desenvolvimento social, meio ambiente, mineração, química, recursos pesqueiros, saúde, telecomunicações, transportes, turismo e hospitalidade e serviço de apoio escolar (cf. MEC, 2007).

⁷ Para uma boa revisão sobre a relação educação/economia, conferir dentre outros FERRETI e JUNIOR (2000)

indivíduos, até perspectivas centradas numa antropologia da educação, considerando principalmente as variáveis ligadas à educação não-formal. Em Dubar, por exemplo, é discutido como mesmo estando fortemente vinculada a uma visão culturalista da socialização, essa abordagem sobre o processo de construção social da realidade permite conceber a socialização a partir da perspectiva da mudança social, e não apenas a partir da reprodução da ordem ou da total coerência e identificação entre indivíduo e sociedade, como pregado por Durkheim. Enfatizando a diferenciação e o aprendizado dos saberes institucionais especializados na ocasião da socialização secundária, notadamente nas instituições escolares técnicas e profissionais, essa teoria abre a possibilidade de definir a mudança social como um processo de transformação de uma identidade adquirida na socialização primária. Nesse sentido, as instituições da socialização não mais poderiam ser consideradas instâncias funcionalmente integradas e complementares umas às outras. Ao contrário, elas teriam certa autonomia, contribuindo para a construção de mundos diferenciados. A coerência e a hierarquização dos saberes não seriam mais garantidas por um sistema único de controle social e de legitimidade cultural. Em outras palavras, os padrões normativos das instituições tradicionais da socialização primária, ao interagirem com os padrões normativos das instituições da socialização secundária, poderiam provocar uma série de conflitos identitários, pois explicitariam lógicas de atuação e concepções de mundo muito distintas (cf. SETTON, 2005). Dessa forma, os autores atribuem uma participação ativa do indivíduo nas instâncias socializadoras, conferindo a ele maior autonomia e liberdade reflexiva. Esse indivíduo é concebido como tendo capacidade de dialogar, questionar e escolher um universo de relações, bem como os valores que constituem esse universo diferente dos demais, o que no fim das contas reafirma uma característica básica da sociedade contemporânea relacionada à heterogeneidade de princípios de ação

Dubar trabalha com o conceito socialização profissional – que remete, em certo sentido, à relação entre trabalho e educação já enfatizada do pensamento sociológico clássico através de Durkheim – o que pode ser aqui útil no sentido de verificar o processo de entrada dos sujeitos no mundo do trabalho numa nova condição e de que modo os símbolos, as ideologias, os *habitus* passam a ser apreendidos. Para isso Dubar dá ênfase à produção sociológica norte-americana e, particularmente, às perspectivas do funcionalismo (principalmente o funcionalismo norte-americano) e do interacionismo simbólico acerca da

socialização profissional. No que tange ao funcionalismo, o autor afirma que o fundamental é a crença na capacidade da ciência, ou seja, a importância que se dá ao conhecimento científico enquanto condição da eficácia profissional. A legitimação da atividade profissional, da capacidade profissional sendo pautada na ciência pode ser interpretada como uma premissa que orienta aquilo que Giddens (1991) chama de sistemas peritos – uma confiança na capacidade de profissionais de executar com qualidade o seu trabalho tendo como garantia o conhecimento científico “portado” por estes mesmos profissionais, algo típico da modernidade.

O modelo de socialização profissional se caracteriza como uma iniciação à “cultura profissional” e como uma conversão a uma nova concepção do “eu” e do “mundo”, ou seja, uma nova identidade. O acesso à educação formal num nível mais avançado e a aquisição de um saber científico aliado à posse de um diploma configuram, assim, uma maior valorização simbólica que pode ser interpretado como um fator de distinção no ambiente de trabalho. O desenvolvimento deste processo de socialização profissional se dá a partir de uma diferenciação oriunda de uma imersão na “cultura profissional”, da qual decorre uma dualidade entre um “modelo ideal”, que caracteriza a valorização simbólica da profissão, e um “modelo prático”, ligado às tarefas cotidianas. Nesse sentido, esse processo define uma escolha dos papéis, que tenta afastar esta questão das tarefas mais rotineiras do âmbito da profissão com vistas a valorizar simbolicamente o exercício da profissão. É forjada uma identidade com base num “grupo de referência” a que tais indivíduos gostariam de pertencer futuramente. Dubar resume este processo afirmando que

esta identificação antecipada, que implica uma aquisição cautelar, por parte dos indivíduos em causa, das normas, dos valores e dos modelos de comportamento dos membros do ‘grupo de referência’, é consideravelmente favorecida pela existência de etapas promocionais instituídas, permitindo assim planificar o acesso a este grupo” (1997, p.137).

A inserção de indivíduos no mercado de trabalho após um processo de qualificação passa, pois, por uma possibilidade mudança de posição social: a promessa da mobilidade

social, de uma nova posição na escala social são alguns elementos motivadores de ações entre o grupo aqui mencionado. Dadas estas possibilidades, pensar esta modalidade de educação profissional como uma possibilidade de ser um turning point na vida dos indivíduos significa de antemão abrir o leque de possibilidades teóricas e de olhares sobre a questão.

Proponho neste trabalho uma perspectiva que busca problematizar de antemão a socialização, e para tal, destaco que uma sociologia da experiência se faz necessária, ou mais explicitamente, das motivações, da construção das percepções que os indivíduos têm da realidade e dos processos que as fazem constituir. Faz-se necessário refletir sobre outras instâncias socializadoras fora do mundo do trabalho, que ocupariam papel significativo na formação das identidades sociais atuais. Portanto, proponho compreender a articulação entre saberes e concepções de mundo distintos a partir da experiência da socialização. Tal como Dubet discorre, definindo o conceito de experiência, não é mais possível explicar a ação social a partir do modelos como os de Durkheim que enxergam uma clara desigualdade entre indivíduo e sociedade, sendo a socialização uma direta influência da sociedade sobre o indivíduo. Dubet sugere a noção de *experiência* para designar as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de princípios de orientação. A noção de experiência social parece ser, segundo ele, a menos inadequada para designar as condutas sociais que não são redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação uma série de decisões racionais. Seriam condutas organizadas por princípios estáveis, mas heterogêneos. É essa heterogeneidade que permite falar de experiência, esta definida pela combinação de várias lógicas de ação. Não existe uma socialização total, mas se processa uma espécie de separação entre a subjetividade do indivíduo e a objetividade de seu papel. E essa socialização não é total, não porque o indivíduo escape do social, mas porque sua experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes

Portanto pretendo lançar mão de uma estratégia que busque recuperar as trajetórias dos atores que constroem estas situações. Uma perspectiva que busque as transformações biográficas a partir das experiências do trabalho e da educação para o trabalho entre sujeitos que por diversas causas encontram-se em baixas posições sociais, muitas vezes precarizadas, e com a esperança da mobilidade social e da transformação pelo trabalho e pela educação. A abordagem será pautada nas perspectivas biográficas desenvolvidas pelas ciências sociais

nas últimas décadas, notadamente a partir da noção de que os sujeitos sociais incorporam os elementos simbólicos disponíveis na sociedade. Assim, uma perspectiva metodológica centrada nos indivíduos, suas histórias de vida e suas trajetórias nos auxiliará a pensar novas possibilidades dos processos de socialização na sociedade brasileira contemporânea. Com isso buscamos nas experiências de cada um, nas histórias de vidas, a construção de significados da escolarização e da volta para o mercado de trabalho numa nova condição para estes sujeitos. A análise da trajetória de vida, o auto-relato da história de vida de um indivíduo são meios bastante profícuos de análise da vida social, na medida em que retratam o jogo entre a subjetividade de um indivíduo e o espaço sócio-histórico de sua existência. A relação entre o indivíduo e o meio social no qual ele produz e é produzido – remetendo à concepção de indivíduo e sociedade de Norbert Elias (1994) – se apresenta na fala daqueles que, ao narrar suas experiências, relatam a maneira como eles percebem determinado fenômeno e de como agem na sociedade, e mais, traz à tona a maneira como os indivíduos se inserem na cultura e na sociedade, e a maneira como as identidades são construídas e reinventadas. Sahlins (1990) afirma isso na medida em que toda ação traz em si o passado, a tradição, mas traz também a recriação. É a diversidade de sentidos atribuídos pelos indivíduos – diversidade esta dada nas interações sociais, no cotidiano – que afirma e reinventa as tradições, no caso em questão, a tradição ambiental. A partir da tensão entre a surpresa, o inesperado, a discordância e as forças organizadoras da narrativa que se pode compreender a mediação entre tempo de narrativa. A narrativa é entendida como uma articulação temporal da ação. Nesse sentido, o que produz uma situação de comunicação é, primordialmente, “a condição de um sujeito que leva à linguagem e compartilha com outrem uma experiência [...] enquanto ato narrativo, a comunicação pode ser entendida como correlato da compreensão hermenêutica, como todos os seus atributos” (CARVALHO, 2003, p.290).

Os relatos individuais ao serem tomados como narrativas deixam de ser entendidos como meras histórias individuais e passam a ser tomadas como uma problematização da relação entre indivíduo e sociedade, ou nos termos de Carvalho, entre sujeito e história. O que se busca, assim, é a trajetória cultural e social dos indivíduos pertencentes a determinados grupos sociais. O sujeito, ao narrar sobre sua própria experiência, sobre sua própria vida, localiza-se em relação a outras narrativas. Fica claro o desenvolvimento de uma

comunidade de sentido⁸, ao se estabelecer alguns temas centrais no campo das profissões, como mudança individual x mudança coletiva; saber científico x saber tradicional; regulação social x emancipação. Esses temas são compartilhados e geram um nível elementar de cumplicidade e de reconhecimento num universo comum.

A trajetória de vida figurada no discurso, se constitui, então, num importante instrumental de análise. A partir disso percebe-se uma identidade narrativa que configura a questão da profissão e toda a problemática que lhe é inerente. “Nesse sentido, pode-se dizer que os sujeitos sociais são ativos narradores ao mesmo tempo em que são narrados, isto é, são formados pelas estruturas narrativas dominantes de seu tempo, e particularmente dos campos de ação onde estão inseridos” (CARVALHO, 2003, p.296). A ideia de campo, desenvolvida por Pierre Bourdieu⁹, fica clara na medida em que o jogo de forças e a busca pela hegemonia de determinado discurso se encontra também nas narrativas e na construção e reinvenção das identidades.

Perspectivas sobre escola e trabalho para um público especial

Jovens e adultos afastados da educação formal podem encontrar nas experiências de retorno à escola e a uma possível nova condição no trabalho uma redefinição de sua auto-imagem. É a partir desta premissa que esta pesquisa está sendo desenvolvida. Dados sobre o PROEJA a partir do Censo Escolar dão a possibilidade de identificar este público e situá-lo em termos características sócio-demográficas além de desempenho escolar. Como a opção aqui feita parte para uma perspectiva de uma sociologia das experiências dos sujeitos, proponho categorizar as diferentes formas de transformação biográfica e identitárias, bem como diferentes experiências socializadoras a serem relatadas pelos sujeitos. O uso da história de vida pode ser visto como uma possibilidade de romper com os estudos centrados na questão pedagógica e política que embasam os programas de educação de jovens e adultos.

⁸ A ideia de comunidade de sentido é desenvolvida por Richard Rorty. Cf. RORTY, Richard. Solidariedade ou objetividade? *Novos Estudos CEBRAP*, p. 109-121, 1987.

⁹ Cf. BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

Outro objetivo desta pesquisa é a produção de um documentário a partir dos sujeitos pesquisados, no intuito de aliar a produção bibliográfica ao audiovisual – levando em consideração as possibilidades de divulgação em espaços de mostra audiovisual tem eventos do campo das ciências sociais no Brasil. Busco assim estimular o diálogo das produções das linhas de pesquisa de educação e de trabalho, no intuito de evidenciar as conexões entre formação para o trabalho e os cotidianos de trabalho. As trajetórias de vida, aliadas às possibilidades de mobilidade social entram como ingrediente para esta análise a respeito dos egressos de uns dos programas mais estudados pelos pesquisadores da área de educação na atualidade¹⁰. A diferença do olhar sobre o que ocorre após a realização do programa, focando, pois, nos egressos, trará a possibilidade de uma análise crítica de tais processos e de como a estrutura do programa se relaciona com a estrutura de um mercado de trabalho em contínuo processo de precarização .

Referências Bibliográficas

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horizontes antropológicos*, v.9, n.19, p.283-302, Jul 2003

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador – uma história dos costumes*. 2 vol. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

¹⁰ Os chamados Diálogos do PROEJA são os grandes fóruns de discussão da temática: Os Diálogos PROEJA são encontros micro-regionais, realizados pelas instituições federais, voltados para equipe técnica, docentes e estudantes dos cursos PROEJA. Esses encontros foram pensados a partir da análise de dados levantados no projeto de Inserção Contributiva e têm como objetivos: 1. Facilitar, motivar e estimular a troca de experiências; 2. Discutir e encaminhar propostas para superação dos desafios pedagógicos do PROEJA na micro-região; 3. Apresentar e expor os trabalhos da especialização PROEJA; 4. Apresentar e expor os trabalhos desenvolvidos no projeto PROEJA CAPES/SETEC; 5. Integrar várias ações PROEJA realizadas nas instituições federais; 6. Divulgar o PROEJA para estados, municípios e entidades interessadas; 7. Viabilizar o encontro dos estudantes PROEJA da micro-região (cf. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12294&Itemid=86, acesso em 09 de outubro de 2014).

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, núm. 14, mai-ago. São Paulo 2000, pp. 108-130,

LAHIRE, Bernard. *Homem Plural*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

SETTON, MARIA. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP. v. 17, n. 2. São Paulo, pp.335-350