

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO DE FREITAS AMORIM

A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO PROEJA:
ENTRE OS LAÇOS E EMBARAÇOS DO DISCURSO OFICIAL E OS DIÁLOGOS
PROEJA NO IFG

GOIÂNIA

2016

RODRIGO DE FREITAS AMORIM

**A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO PROEJA:
ENTRE OS LAÇOS E EMBARAÇOS DO DISCURSO OFICIAL E OS DIÁLOGOS
PROEJA NO IFG**

Dissertação de mestrado defendida para obtenção do título de Mestre em Educação, da linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Emilia de Castro Rodrigues.

GOIÂNIA

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Amorim, Rodrigo de Freitas

A formação do trabalhador no Proeja: [manuscrito] : entre os laços e embaraços do discurso oficial e os Diálogos Proeja no IFG / Rodrigo de Freitas Amorim. - 2016.

215 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Maria Emilia de Castro Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2016.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

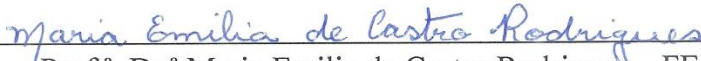
Inclui siglas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Formação do trabalhador. 2. Proeja. 3. IFG. 4. Diálogos. 5.
Discurso. I. Rodrigues, Maria Emilia de Castro, orient. II. Título.

RODRIGO DE FREITAS AMORIM

***A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO PROEJA:
ENTRE OS LAÇOS E EMBARAÇOS DO DISCURSO
OFICIAL AOS DIÁLOGOS/PROEJA NO INSTITUTO
FEDERAL DE GOIÁS***

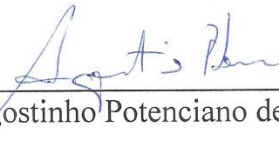
Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos nove dias do mês de setembro de 2016, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof.^a Dr.^a Maria Emilia de Castro Rodrigues – FE/UFG
Presidente da Banca



Prof.^a Dr.^a Jacqueline Maria Barbosa Vitorette – IFG



Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza – FL/UFG



Prof.^a Dr.^a Miriam Fábila Alves – FE/UFG

*Dedico às três mulheres mais importantes da
minha vida: a que me gerou, minha mãe, D.
Ana; a que me possibilitou gerar, minha
esposa, Patrícia; e, a que de mim foi gerada,
minha filha, Ana Vitória.*

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG, que me oportunizou o processo de formação científica e de pesquisa em educação de qualidade.

Aos professores das disciplinas que realizei: Prof.^a Diane Valdez, Prof.^a Maria Emilia, Prof.^a Margarida, Prof.^a Miriam Fábila, Prof. João e Prof. Jadir. Muito aprendi com cada um deles!

À minha orientadora Prof.^a Maria Emilia, pelo acompanhamento profissional e humano que teve para comigo em todo o tempo de realização da pesquisa, inclusive, nos dias nebulosos em que exerceu sua mais humana das características, a compreensão.

À Prof.^a Margarida, coordenadora do Projeto Observatório da Educação (Obeduc), que propiciou a inserção da minha pesquisa como subprojeto do Obeduc.

Aos colegas da 27^a turma do mestrado e da 13^a turma do doutorado, com os quais compartilhei de especiais momentos de aprendizagem no contexto das disciplinas em que estivemos matriculados.

Ao meu amigo Jovânio, por tantas vezes que me acolheu em sua casa quando precisei de um local de descanso na cidade de Goiânia.

À minha amiga e colega de trabalho, Prof.^a Maria de Lourdes, do IFG *Campus* Uruaçu, que inúmeras vezes me ajudou em substituições de aula, inclusive assumindo carga horária superior à minha para aliviar o meu trabalho.

Ao meu amigo e colega Cláudio Virote, pelas horas de estudos compartilhado e momentos de descontração.

Ao Departamento de Áreas Acadêmicas do IFG *Campus* Uruaçu, onde trabalho, que sempre me apoiou no processo de qualificação profissional compreendendo minhas ausências e recebendo minhas justificativas.

Ao Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza (UFG), à Prof.^a Dr.^a Jacqueline Maria Barbosa Vitorette (IFG) e à Prof.^a Dr.^a Miriam Fábila Alves, por terem aceitado o convite para constituírem minhas bancas examinadoras, de qualificação e defesa final.

Por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos para realização desta pesquisa.

Movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjugação e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não se dizem.

Eni Orlandi

RESUMO

AMORIM, Rodrigo de Freitas. *A formação do trabalhador no Proeja: entre os laços e embaraços do discurso oficial e os Diálogos Proeja no IFG*. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2016.

O presente trabalho teve como objetivo investigar a formação do trabalhador no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) a partir do cotejamento entre o Discurso Oficial e os Diálogos Proeja no Instituto Federal de Goiás (IFG). A valorização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto das políticas públicas educacionais do Governo Lula possibilitou a criação do Proeja, em 2006, e sua implantação nos Institutos Federais (IF's). Este processo de implantação revelou a existência de um jogo de forças e de disputas políticas e ideológicas, por vezes contraditórias e ambíguas, em torno de projetos distintos de sociedade. No contexto do IFG estas relações de poder foram observadas e analisadas a partir do confronto dos documentos legais e institucionais, denominados de Discurso Oficial, com os dados do evento intitulado Diálogos Proeja, diante do que se problematizou: qual o sentido da formação do trabalhador no Proeja do IFG? Para apresentar respostas a esta indagação utilizou-se como referencial teórico o materialismo histórico dialético, com especial atenção à produção científica de pesquisadores brasileiros do campo Trabalho-Educação. Os procedimentos de coleta de dados foram realizados com o uso de revisão bibliográfica, estudos documental e histórico, entrevista e, audição e transcrição do material videográfico dos quatro eventos dos Diálogos Proeja/IFG (2008, 2010, 2013 e 2014). Para análise dos dados, utilizou-se a Análise de Discurso a partir dos conceitos de Orlandi (2001, 2009). Os resultados da pesquisa demonstraram que, do ponto de vista histórico, a integração entre Educação Profissional (EP) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) mantém um distanciamento sistemático regido por um jogo de forças que aponta para manutenção das desigualdades de classes como principal motivo desta separação; do ponto de vista da sua concepção, a criação do Proeja representou um acirramento das disputas políticas e ideológicas e a possibilidade de uma integração sob novos preceitos com o fomento da formação integrada para a emancipação da classe trabalhadora; e, do ponto de vista discursivo, observou-se que a formação do trabalhador no Proeja do IFG está imbricada por um conjunto de formações discursivas distintas que aponta para a presença de uma tensão entre a conservação e a possibilidade de mudança, perceptíveis na existência de um discurso formal autoritário e outro crítico polêmico, respectivamente, cujas implicações estão diretamente relacionadas à identidade institucional do IFG e a sobrevivência de uma EJA de qualidade no seu interior.

Palavras-chave: Formação do trabalhador. Proeja. IFG. Diálogos. Discurso.

ABSTRACT

AMORIM, Rodrigo de Freitas. *The formation of worker in Proeja: between the ties and entanglements of the official discourse and the Proeja Dialogues in IFG*. 2016. 215f. Dissertation (Master's degree in education) – Goiás Federal University, Education College, Goiânia, 2016.

This study aimed to investigate the formation of worker in National Program Professional Education Integration with Basic Education in Adult and Youth Education Mode (Proeja) from the mutual comparison between the Official Discourse and the Proeja Dialogues in Federal Institute of Goiás (IFG). The appreciation of the Vocational and Technological Education (EPT) in the context of public education in the Lula government policies enabled the creation of Proeja, in 2006, and its implementation in the Federal Institutes (IF's). This deployment process revealed the existence of a set of forces and political and ideological disputes, sometimes contradictory and ambiguous, around distinct society projects. In the context of the IFG these power relations were observed and analyzed from the confrontation of legal and institutional documents with the event data entitled Dialogues Proeja, before that problematized: what is the meaning of worker training in Proeja of the IFG? To provide answers to this question was used as a theoretical dialectical historical materialism, with special attention to the scientific production of Brazilian researchers Labor-Education field. Data collection procedures were carried out by bibliographic research, documentary, historical, interview and hearing and transcription of videographic material from four events of Proeja Dialogues in IFG (2008, 2010, 2013 and 2014). For data analysis, we used the Discourse Analysis from the concepts of Orlandi (2001, 2009). The survey results showed that, from a historical point of view, the integration of vocational education and Youth and Adult Education maintains a systematic distancing governed by a set of forces that points to maintenance of class inequalities as the main reason for this separation; the conception point of view, the creation of Proeja represented an intensification of political and ideological disputes and the possibility of integration of new provisions to the promotion of integrated training for the emancipation of the working class; and the discourse point of view, it was observed that the formation of the worker Proeja in IFG is embedded by a set of distinct discourse formations which points to the presence of a voltage between the conservation and possibility of change noticeable in the presence of a formal authoritative discourse and another critical controversial respectively, the implications of which are directly related to the institutional identity of the IFG and the survival of quality EJA inside.

Keywords: Formation of worker. Proeja. IFG. Dialogues. Discourse.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Expansão da rede federal de EPT	20
Figura 2	Percurso metodológico da dissertação	24
Figura 3	Linha do tempo comparativa da trajetória histórica entre EP/EJA (1909-1978)	45
Figura 4	O Professor-Estado autoritário	50
Figura 5	A escola domesticadora	52
Figura 6	Campo de disputa entre o público e o privado	64
Figura 7	Fluxograma analítico dos processos legais que conduziram ao Proeja (1995-2006)	76
Figura 8	Grupos participantes no Seminário Nacional de Educação Profissional (2003)	82
Figura 9	Conjugação de fatores determinantes da criação/implantação do Proeja	88
Figura 10	Tempo decorrido entre o Acórdão e o Decreto	91
Figura 11	Cotejamento entre o discurso oficial e os Diálogos Proeja	116
Figura 12	A formação integrada e a produção de novos sentidos	127
Figura 13	A luta dos sujeitos da EJA para sua inserção social	172
Figura 14	Formações discursivas na constituição do discurso oficial do IFG	180
Figura 15	Deslocamento do Documento-Base do Proeja em relação ao Discurso Oficial	181

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Concepção da formação integrada nos dispositivos legais	123
Tabela 1	Programação de abertura de cursos e vagas para o Proeja no IFG	156
Tabela 2	Programação de alteração de cursos e vagas para o Proeja no IFG	156
Quadro 2	Frequência e sentido dos termos “militância”/“luta”	171

LISTA DE SIGLAS

Andes	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
Andes-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
Cedec	Centro de Estudos de Cultura Contemporânea
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cefet-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
Cefet-ES	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
Ceplar	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CGPEPT	Coordenação Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNI	Confederação Nacional da Indústria
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centro Popular de Cultura
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DCNEM	Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Médio
DCNETNM	Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Técnico de Nível Médio
DNE	Departamento Nacional de Educação
DPAI	Diretoria de Políticas de Articulação Institucional
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EB	Educação Básica
EDA	Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMJAT	Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores

EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETF	Escola Técnica Federal
FAT	Fundo de Amparo do Trabalhador
FDE	Fórum de Diretores de Ensino
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
Fundeb	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério
Fundef	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IF	Instituto Federal
Ifets	Instituições Federais de Educação Tecnológica
IF's	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONG	Organização Não-Governamental
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	População Economicamente Ativa
PL	Projeto de Lei
Planfor	Programa Nacional de Qualificação Profissional
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PLS	Projeto de Lei do Senado
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação

	Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SEA	Serviço de Educação de Adultos
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sirena	Sistema Rádio-Educativo Nacional
TCU	Tribunal de Contas da União
UNE	União Nacional de Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	
HISTÓRIA DA (NÃO) FORMAÇÃO DO TRABALHADOR	27
1.1 O DISTANCIAMENTO ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	30
1.2 OS EMBATES POLÍTICOS E EDUCACIONAIS DE 1980 E INÍCIOS DE 1990	46
1.2.1 A formação do trabalhador nas Conferências Brasileiras de Educação (1980-1991)	49
1.2.2 O GT Educação e Trabalho da Anped	56
1.2.3 Disputas nos projetos de LDB pós-Constituinte e a formação do Trabalhador	59
1.3 A REFORMA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB O DECRETO N.º 2.208/97 E O LUGAR DO TRABALHADOR: A COERÊNCIA EXCLUDENTE	65
CAPÍTULO II	
A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO PROEJA E AS EXIGÊNCIAS FORMATIVAS DO MUNDO DO TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE	74
2.1 O SURGIMENTO DO PROEJA COMO CAMPO DE DISPUTAS POLÍTICAS	75
2.1.1 A concepção do Proeja: diálogo e resistência	78
2.1.2 “Há males que vem para bem”: o Acórdão n.º 480/2005 e a necessidade de atendimento da EJA pelas Ifets	85
2.1.3 A contraditória implantação do Proeja: entre a resistência e o apoio surge uma nova configuração para o Programa	89
2.2 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DO TRABALHADOR PRECONIZADA PELO PROEJA	99
2.3 AS EXIGÊNCIAS FORMATIVAS DO MUNDO DO TRABALHO <i>VERSUS</i> A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO PROEJA	106

CAPÍTULO III	
ENTRE DISCURSOS: A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR	
NO PROEJA/IFG	114
3.1 O MÉTODO/OBJETO DA PESQUISA	116
3.2 OS TEMAS DA ANÁLISE DE DISCURSO	121
3.2.1 A formação do trabalhador na integração entre formação geral e formação profissional: os sentidos da formação integrada.....	122
<i>3.2.1.1 Entre institucionalidades, sujeitos e conhecimentos: a formação integrada desintegra sentidos</i>	<i>126</i>
<i>3.2.1.2 O sentido do currículo integrado: para além da integração de conteúdos</i>	<i>132</i>
3.2.2 O sentido da qualidade da formação do trabalhador no Proeja/IFG	139
<i>3.2.2.1 A crença no mito e o enfrentamento da realidade, a questão da qualidade da formação dos sujeitos da EJA no IFG</i>	<i>141</i>
<i>3.2.2.1.1 O uso de metodologias adequadas ao público da EJA</i>	<i>145</i>
<i>3.2.2.1.2 A formação docente para atuar na EJA: política e continuada</i>	<i>148</i>
<i>3.2.2.1.3 O direito dos sujeitos da EJA a uma formação de qualidade.....</i>	<i>150</i>
<i>3.2.2.2 O sentido da qualidade na escola pública e o papel dos IF's para esta afirmação</i>	<i>151</i>
3.2.3 A formação do trabalhador e o lugar da EJA na “nova” institucionalidade do IFG	154
<i>3.2.3.1 O sentido das identidades: como fica a nova institucionalidade com a presença dos sujeitos da EJA?</i>	<i>157</i>
<i>3.2.3.2 Entre elogios, o sentido da discriminação/assunção dos sujeitos da EJA no IFG</i>	<i>161</i>
<i>3.2.3.3 Entre clientes e meninos, discurso paternal versus empresarial: a difícil inserção da EJA no IFG</i>	<i>165</i>
<i>3.2.3.4 Ocupando espaços: o lugar da EJA no IFG</i>	<i>169</i>
3.3 UMA SÍNTESE POSSÍVEL	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICE A	207
APÊNDICE B	208
ANEXO A	209

INTRODUÇÃO

A proposta inicial desta pesquisa na linha “Educação, Trabalho e Movimentos Sociais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG), foi a de investigar o sentido da formação do trabalhador no Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). O objetivo era realizar um estudo de caso da oferta de cursos do Instituto Federal de Goiás (IFG), *campus* Uruaçu, instituição em que o pesquisador atua profissionalmente como professor.

À medida que o processo de qualificação ia se consolidando por meio das disciplinas cursadas e das leituras de autores do campo Trabalho-Educação o projeto de pesquisa foi sendo repensado. No início de 2015, os resultados de um levantamento de dados sobre o Proeja realizado nos sítios eletrônicos do Banco de Teses da Capes e na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações demonstraram que havia 175 trabalhos (29 teses e 146 dissertações) defendidos até aquele momento, dentre os quais 41 se denominavam de estudos de caso. Naquele momento, a perspectiva do estudo de caso ficava enfraquecida diante da necessidade de contribuir com uma pesquisa longitudinal sobre o Proeja apresentando um trabalho de relevância científica e educacional para o campo da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos que abarcasse um maior tempo.

Em março de 2015, ocorreu um fato decisivo para definição do objeto de pesquisa, que foi o convite para a participação como bolsista do Projeto Observatório da Educação (Obeduc) da FE/UFG, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Margarida Machado. Trata-se de um projeto de pesquisa em rede que reúne os programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), iniciado em 09 de dezembro de 2012, e duração de 48 meses, sob o título “Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e

ambientes/mídias virtuais”, com financiamento da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dentre os objetivos do Obeduc, vinha sendo desenvolvido um trabalho em parceria com os Institutos Federais de Goiás (IFG e IF Goiano), Fórum Goiano de EJA e a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, para realização dos Seminários Diálogos Proeja¹. O primeiro evento ocorrera em 2008 com fomento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) e, posteriormente, continuou sendo realizado pelo Obeduc com o apoio da parceria acima. Em 2010, 2013 e 2014, ocorreram novas edições do evento que foram gravadas em vídeo. Este material videográfico passou a constituir parte do arquivo do Obeduc para conservação da memória dos eventos e da história da EJA integrada à EP em Goiás, mas até o momento sem uma perspectiva de tratamento daquela informação.

Diante disso, este pesquisador foi desafiado pela coordenadora do Obeduc e por sua orientadora a tratar o material videográfico dos Diálogos Proeja e problematizá-lo para construir seu objeto de pesquisa. Uma vez aceito o desafio, passou-se à reelaboração do projeto de pesquisa que manteve o estudo da formação do trabalhador no Proeja como temática central, mas aliado a observação e análise do material videográfico dos Diálogos. O novo contexto possibilitou a construção do seguinte problema de pesquisa: qual o sentido da formação do trabalhador no Proeja a partir do cotejamento entre o discurso oficial e os Diálogos Proeja no IFG? Em outras palavras, quais as perspectivas que o trabalhador encontra de formação profissional entre os “laços” e “embaraços” que tecem a relação entre a EJA e a EP no contexto do IFG manifesto na voz dos Diálogos para sua emancipação humana e qualificação profissional?

Definido o problema de pesquisa o objetivo geral do trabalho consistiu em investigar os sentidos que o discurso da formação do trabalhador assume no cotejamento entre o preconizado e estabelecido nos discursos oficiais – legislações, Documento-Base do Proeja e Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG – e o vivenciado no discurso dos

¹ Estes Diálogos são seminários que surgiram no contexto do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, através do Edital n. 03/2006, denominado de Edital PROEJA-CAPES/SETEC. Dentre os projetos fomentados estava o subprojeto 1, “A constituição da Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – experiências do Proeja em Goiás”, organizado pela parceria entre a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o então, Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET/GO) e o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), cujo objetivo foi o de criar um espaço de diálogo e troca de experiências entre os diversos sujeitos e instituições sobre suas práticas, desafios, dificuldades e conquistas no âmbito da articulação da EJA com a EP. (CAPES, 2006; SEMINÁRIO..., 2008)

interlocutores – gestores(as), pesquisadores(as), professores(as), alunos(as) e técnicos administrativos – participantes dos Seminários Diálogos Proeja no IFG. Para alcançar este objetivo foram definidos objetivos específicos, quais sejam: identificar os elementos históricos, políticos, sociais e econômicos determinantes da formação do trabalhador brasileiro; compreender a integração entre a EJA e a EP numa perspectiva histórico dialética; descrever o processo de surgimento e criação do Proeja a partir da observação da relação da história da EJA e da EP em suas lutas pela formação do trabalhador numa perspectiva de emancipação e autonomia humana; identificar os elementos constitutivos dos discursos presentes nos documentos oficiais e na fala dos interlocutores que participaram dos Diálogos Proeja; identificar os elementos discursivos e as contradições que constituem os sentidos da formação do trabalhador no Proeja/IFG.

Diante disso, a importância dessa pesquisa se justifica porque a formação do trabalhador na relação da EJA com a EP, instituída oficialmente pela legislação via decreto presidencial e os Documentos-Base do Proeja, repercutiu diretamente nos Institutos Federais (IF's), que se tornaram o principal *locus* de implantação e execução do programa. No Estado de Goiás, um dos IF's², o IFG, desde 2006 tem sido local de implementação desta política do Governo Federal, que tem como objetivo consolidar-se como política pública de Estado, por meio da oferta de cursos e matrículas em todos os seus *campi*.

O Proeja no IFG tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores, tais como o trabalho de Castro (2011) e Vitorette (2014), porém, esta pesquisa acrescenta a estes uma análise de discurso comparativa dos Diálogos Proeja com o discurso oficial. Desta forma, ao tomar os Diálogos como expressão da reflexão das experiências vividas nas instituições, por gestores(as), pesquisadores(as), pessoal técnico administrativo, professores(as) e alunos(as), observa-se no confronto com o discurso oficial presente nos documentos, a possibilidade de avaliar o processo de implementação do Proeja na perspectiva da consolidação ou não de sua proposta inicial, bem como perceber possíveis modificações e contradições nos objetivos iniciais que o estudo da linguagem, na perspectiva da análise de discurso, propicia.

As políticas educacionais para a educação profissional no Brasil integrada à educação de jovens e adultos criaram forma e legitimidade a partir do Decreto n.º 5.840, de 13

² De acordo com a Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008, em seu art. 5º, incisos X e XI, foram criados: o “Instituto Federal de Goiás, mediante a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás”, e o “Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres”, respectivamente. (BRASIL, 2008)

de julho de 2006, que instituiu o Proeja³. Com esta e outras leis que se seguiram pode-se observar um direcionamento das políticas públicas para o encadeamento da formação do trabalhador excluído da escola na idade própria para uma formação qualificada e inserção ao mundo do trabalho de forma cidadã, profissional e qualificada.

No entanto, tais políticas esbarram na questão do preconizado pelo discurso oficial e no realizado pela prática social dos processos de ensino e aprendizagem da oferta dos cursos Proeja nos *campi* do IFG. A dimensão do preconizado pelo discurso oficial está presente na legislação, no Documento-Base do Proeja e do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG de forma sistematizada, constituindo-se um discurso formal que apesar de seu caráter legitimador pela posição que assume no contexto institucional não é homogêneo – apresentando contradições próprias do campo da história e da linguagem. O realizado na prática social, por sua vez, constitui-se numa rede de relações difíceis de observar e avaliar pelas múltiplas facetas que admite e pela integração múltipla dos sujeitos que constroem esta prática no interior das instituições – coordenadores, pessoal de apoio técnico administrativo, professores de diversas áreas do conhecimento e alunas e alunos jovens e adultos trabalhadores. Neste sentido, o olhar para os Diálogos, registrados em vídeos e relatórios, constituiu-se em uma das possibilidades de escuta da prática social e educativa dos diversos sujeitos que compõem o Proeja, conseqüentemente de análise de discurso, tendo em vista sua comparação com o discurso oficial.

Desde 2003, com o início do governo do presidente Luís Inácio da Silva, o Lula, o Brasil experimentou uma mudança de perspectiva e de financiamento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Depois da indiferença do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e as políticas neoliberais que levaram as universidades públicas brasileiras e as instituições públicas federais de educação profissional e tecnológica ao sucateamento (ALMEIDA FILHO, 2010)⁴, visualizou-se uma renovação de ânimos com os novos investimentos do Governo Lula mudando a direção destas instituições.

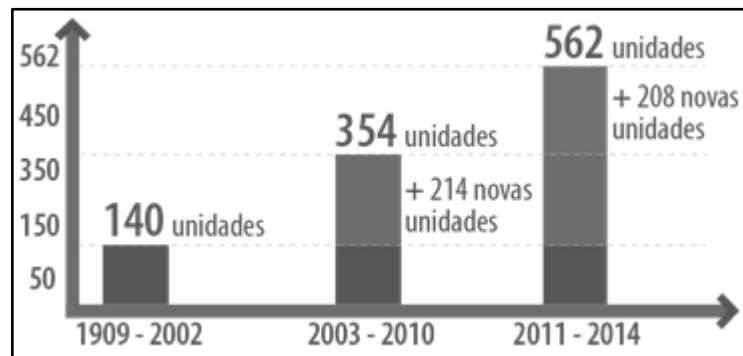
Pacheco (2011) cita que entre 2003 e 2009, na EPT, foram instalados 214 novas escolas federais além de destacar os diversos programas do governo para a qualificação

³ O PROEJA foi instituído primeiramente pela Portaria MEC nº 2.080, de 13 de junho de 2005 e, posteriormente pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, ambos voltados para a instituição de um programa de integração do ensino médio com a educação profissional no âmbito da rede federal de educação profissional e tecnológica. Posteriormente, com o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 é que o Proeja se volta para a Educação Básica como um todo. Para melhor compreensão destes processos veja o capítulo 2.

⁴ Para se ter uma breve noção da diferença de postura política em relação aos investimentos na universidade brasileira, observe-se os dados referentes à matrícula entre o último ano de governo de FHC em 2002 (502.960) e o último ano de Lula em 2010 (1.010.491), de acordo com fontes do INEP e ANDIFES (ALMEIDA FILHO, 2010).

profissional dos jovens brasileiros. Além disso, segundo dados da própria SETEC/MEC, entre 2011 e 2014 foram investidos aproximadamente 3,3 bilhões de reais para a implantação de novos *campi*, com 208 novas unidades instaladas, totalizando 562 unidades em atividade em todo o Brasil (Figura 1).

Figura 1 – Expansão da rede federal de EPT



Fonte: (BRASIL, SETEC/MEC, 2015)

A expansão da rede federal de EPT não foi apenas um movimento de crescimento numérico das escolas sob os postulados anteriores que lhes regulamentavam, mas constituiu também a possibilidade de uma mudança de perspectiva e atendimento do seu público, que implicou, provavelmente, no retorno às suas origens com a previsão de atendimento do público de jovens e adultos na modalidade de EJA. Obviamente, a garantia do direito de acesso a estas instituições pelo público de jovens e adultos trabalhadores precisa ser ainda instituída como política pública e garantida em termos qualitativos e quantitativos não só com observância dos percentuais mínimos de oferta como sua possível ampliação.

Assim, a EJA integrada a EP como um programa passa a ser ofertada nos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), preconizando a formação profissional do trabalhador na perspectiva da formação integrada a partir dos conceitos de trabalho, ciência, cultura, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral como princípios norteadores (BRASIL, 2007).

Com a política de interiorização dos IF's, a oferta de cursos Proeja tem se materializado na prática social de diversos lugares com a possibilidade de acesso, ingresso e formação de inúmeros cidadãos excluídos do direito à educação na idade própria. No entanto, a oferta de formação do trabalhador dentro do IFG constitui-se numa trama de concepções internas sobre o trabalho, as práticas pedagógicas e curriculares, e questões relacionadas à

identidade institucional do próprio Instituto, de modo que esta integração (EJA e EP) está repleta de limites, contradições e possibilidades (CASTRO, 2011).

Existe um aparente anseio dentro da EPT, registrado na fala de sujeitos cuja posição da produção do discurso se afirma como oficial, no sentido de uma construção democrática de seu modelo de ensino que forme o cidadão pleno e não apenas o técnico. Um anseio que vai além do simples atendimento às necessidades da sociedade capitalista, como pode ser observado em Pacheco (2011, p. 7):

Não podemos nos submeter a essa política na exata medida em que um projeto democrático é construído coletivamente. Recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista.

Estas questões põem em discussão também a própria identidade e função social dos Institutos Federais e de seus Planos de Desenvolvimento Institucionais, no contexto da Educação Profissional integrada à EJA, visto que tradicionalmente esta instituição atuava no campo da educação técnica e tecnológica no ensino regular, mas não atuava no ensino da EJA. Disso pode-se problematizar até que ponto os IF's espalhados pelo Brasil estão comprometidos a oferecerem o Proeja numa perspectiva emancipatória dos sujeitos que se matriculam em seus cursos, e como o IFG se encaixa nessa trama de relações.

Portanto, o estudo em questão, com direcionamento para o IFG, como *lócus* de observação e coleta de dados, se faz necessário do ponto de vista teórico e prático. Teórico, porque é preciso aprofundar a construção de conhecimentos relacionados à relação trabalho e educação, suas contradições e dilemas no cenário do capitalismo atual, que, mesmo modificado, complexificado, continua perpetuando a divisão social do trabalho e o antagonismo entre as classes trabalhadoras e detentoras do poder econômico. Prático, porque se faz necessário investigar a partir da escuta e observação dos Diálogos, como o IFG está contribuindo para a formação deste trabalhador jovem e adulto na perspectiva de construir um profissional qualificado para o mundo do trabalho e ao mesmo tempo uma pessoa cidadã plena, crítica e emancipada, capaz de fazer uma leitura consciente de mundo (FREIRE, 1987, 2009).

Quanto ao referencial teórico-metodológico, o conjunto de autores que oferecem subsídios à execução deste trabalho pode ser classificado em três grupos distintos, o que não significa sua segmentação ou fragmentação em relação ao objeto de estudo. O primeiro grupo de teóricos está relacionado aos fundamentos epistemológicos da pesquisa que busca nas

categorias de análise do materialismo histórico dialético, tais como: totalidade, contradição, ideologia e trabalho alienado, os elementos chave da análise e síntese dos dados investigados. Dentre eles buscou-se, primariamente, no próprio Marx (1998) a compreensão crítica do sistema capitalista de produção e seus desdobramentos sobre a alienação do trabalhador. Em outros autores, de corrente marxista, buscou-se compreender a leitura corrente destes teóricos frente aos problemas do capitalismo na atualidade (ANTUNES, 1998; FRIGOTTO, 2010) em sua relação com a educação (MÉSZÁROS, 2008) e, em autores do campo de pesquisa trabalho e educação, os desdobramentos da análise marxista sobre a sociedade, o ser humano e a educação do trabalhador no Brasil (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012), dentre outros.

O segundo grupo de teóricos e pesquisadores estudados estão relacionados mais intimamente com a pesquisa do Proeja como objeto de estudo a partir de projetos financiados pela CAPES e instituídos pelos programas de pós-graduação em educação. Estes pesquisadores organizaram os resultados de diversas pesquisas em textos publicados em forma de livros e artigos em eventos e revistas de circulação nacional. Dentre eles, cita-se o trabalho de Oliveira e Machado (2010), que analisa os processos de implantação do Proeja especialmente em Goiás; o trabalho organizado por Oliveira, Pinto e Ferreira (2012) que reúne material de pesquisadores e estudantes de pós-graduação sobre o Proeja no Espírito Santo; e a coletânea da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), elaborada em três títulos organizados por Lima Filho, Silva e Deitos (2011), Silva, Amorim e Viriato (2011) e, Zanardini, Lima Filho e Silva (2012). Ainda dentro deste segundo grupo de pesquisadores são também considerados os diversos trabalhos de dissertação de mestrado e teses de doutorado que tiveram como foco o estudo do Proeja e, que auxiliaram na compreensão do processo constitutivo do programa e seus desdobramentos.

O terceiro grupo de teóricos está relacionado às questões hermenêuticas da análise de discurso que é empreendida sobre os textos oficiais objetos de estudo da dissertação, tais como o Documento-Base do Proeja, os decretos e leis de criação do Proeja e o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG 2012-2016. Para esta análise foram de extremo valor os conceitos oferecidos por Orlandi (2001, 2009). Entretanto, é importante destacar que as análises discursivas também procuraram dialogar com o materialismo histórico dialético, principalmente na identificação de contradições e elementos ideológicos que pudessem falsear e/ou dissimular a realidade de determinados fenômenos.

Em relação ao percurso metodológico da pesquisa, há dois pontos básicos a serem considerados: a caracterização do tipo de pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos

dados. No primeiro caso, partindo-se das orientações de Gil (2002), a investigação pode ser delineada como uma pesquisa de abordagem qualitativa de natureza aplicada privilegiando os estudos bibliográficos, históricos e documentais, bem como a fala dos sujeitos que compõe o objeto de estudo a partir do acervo videográfico dos Diálogos. No segundo caso, a coleta dos dados bibliográficos utilizou-se de livros, artigos, dissertações, teses e documentos legais e históricos. Foram explorados dados históricos, principalmente dos Boletins Informativos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), de uma série histórica disponibilizada no site da instituição.

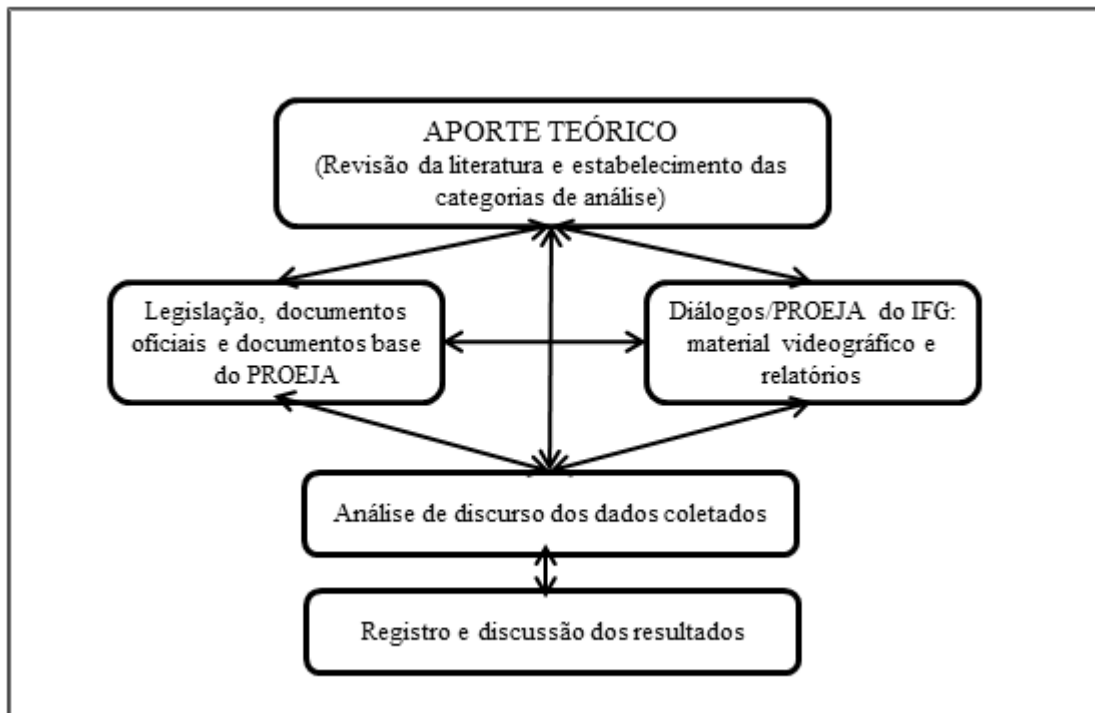
Quanto ao objeto de investigação, Gil (2002) afirma que as pesquisas podem ser classificadas como exploratórias, descritivas ou explicativas. No caso deste trabalho a pesquisa constitui-se como explicativa (GIL, 2002), pois objetiva explicar as relações entre EJA e EP tendo a perspectiva da análise de discurso (ORLANDI, 2001, 2009) como instrumento metodológico para análise dos dados, especialmente, no cotejamento entre o discurso oficial e a fala dos interlocutores nos Diálogos Proeja. Entretanto, do ponto de vista epistemológico, isto é, dos fundamentos que norteiam a construção do conhecimento, a pesquisa teve no materialismo histórico dialético seu principal pilar, pois desde sua concepção, passando pela coleta e até a análise dos dados, todo o trabalho considerou as categorias de totalidade, contradição, ideologia, trabalho alienado e emancipação como fundantes para a compreensão crítica da realidade.

Por conseguinte, dadas as diretrizes metodológicas acima, o trabalho foi executado nas seguintes etapas: num primeiro momento, foi realizada a revisão da literatura sobre a temática base norteadora da pesquisa com a leitura e estudo de diversos autores que atuam nas discussões da relação trabalho-educação, educação profissional, educação de jovens e adultos e formação integrada; num segundo momento, buscou-se identificar o estágio atual do conhecimento pelo levantamento de dados a partir de pesquisas em nível de mestrado e doutorado sobre a formação do trabalhador no contexto do Proeja. Num terceiro momento, foram estudados os documentos oficiais e a legislação que instituiu o Proeja, dentre eles: a Constituição Federal de 1988, a LDB n. 9.394/96, o Decreto n. 5.840/2006 e os Documentos-Base produzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007a, 2007b, 2007c). Num quarto momento, elaborou-se uma ficha de transcrição de conteúdo (Apêndice A) para realizar a escuta, visualização e transcrição dos vídeos gravados dos encontros dos Diálogos Proeja realizados no Instituto Federal de Goiás entre o período de 2008 e 2014, bem como a leitura e análise dos relatórios escritos disponibilizados. Além da escuta e análise do acervo videográfico, foi realizada sua edição para disponibilização organizada no site

www.forumeja.org.br/go, cujo objetivo foi a democratização do saber e do conhecimento das experiências de EJA integrada à EP. Nesse ínterim, o pesquisador teve a oportunidade de realizar uma entrevista (Apêndice B) com o Prof. Dr. Dante Henrique Moura, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, e membro do grupo de trabalho que elaborou a primeira versão do Documento-Base do Proeja.

Num quinto e último momento, foi elaborada a análise dos dados coletados a partir do embate entre três dimensões: aporte teórico, documentação oficial e os discursos dos sujeitos. Por conseguinte realizou-se a sistematização do registro dissertativo a partir dos resultados encontrados e sua discussão (Figura 2).

Figura 2 – Percurso metodológico da dissertação



Fonte: Próprio autor.

Desta maneira, a dissertação foi estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo, “A história da (não) formação do trabalhador”, tem como objetivo fazer uma descrição crítico-analítica dos processos históricos que possibilitaram o surgimento do Proeja, num contexto mais amplo. Compreende-se aqui que a história não é um conjunto de fatos isolados, apesar de ter sido contada assim, muitas e diversas vezes, de acordo com as premissas positivistas dos livros de história que narraram o passado das sociedades, dentre elas a brasileira. Compreende-se a história como um processo construído – os fatos são dinâmicos e

não estáticos – a partir do embate de sujeitos, forças e interesses divergentes que se encontram em relações de poder nos espaços sociais e que constituem suas escolhas e opções segundo as premissas fundamentais presentes na relação entre o conjunto de condições objetivas (economia, política, cultura etc.) e subjetivas (valores, moral, ética etc.). Deste embate e disputa de forças observou-se na história da formação do trabalhador brasileiro, desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, até as condições que prepararam o surgimento do Proeja, que prevaleceu o distanciamento entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos. O modelo de EP priorizou o treinamento da mão-de-obra ao invés da formação humana qualificada para o mundo do trabalho e as ações para a educação de adolescentes, jovens e adultos, por sua vez, priorizou a erradicação do analfabetismo. Os poucos momentos de aproximação e diálogo entre estas duas histórias foram interrompidos, via de regra, pelo próprio Estado, em nome da manutenção dos princípios “democráticos”.

No segundo capítulo, “A formação do trabalhador no Proeja e as exigências formativas do mundo do trabalho na contemporaneidade”, descreve num contexto histórico mais imediato as disputas e contradições que levaram ao surgimento do Proeja objetivando demonstrar como as mudanças recentes no mundo do trabalho, que transformou as antigas formas de divisão social do trabalho segundo os modelos fordista e taylorista, se apresentam em conceitos como flexibilidade, empregabilidade e polivalência do trabalhador, para atender aos arranjos produtivos do capitalismo contemporâneo cada vez mais tecnológico e cibernético no âmbito transnacional. Procurou-se, desta forma, compreender o impacto destes novos arranjos sobre a formação do trabalhador e como o Proeja tem se relacionado com este contexto diante de suas aspirações emancipatórias e cidadãs. Nesse contexto, o capítulo procurou demonstrar como o conceito de formação do trabalhador adquire acepções mais amplas no Documento-Base que acabam por se defrontar com as exigências do mercado de trabalho.

No capítulo três, “Entre discursos: a formação do trabalhador no Proeja/IFG”, chega-se ao ápice da dissertação, em que se apresentam os resultados e discussões da pesquisa cujo objetivo central foi o de analisar e discutir a formação do trabalhador no Proeja a partir do cotejamento entre o dito e o não dito, na perspectiva da análise de discurso, nos documentos oficiais e nas falas dos sujeitos, registradas pelos Diálogos. Em comparação com as falas dos sujeitos, apresentam-se os discursos, suas declarações e aquilo que se declara pelo não dito. Enfim, utilizando-se a tipologia de Orlandi (2001) dos discursos autoritário e polêmico, procurou-se identificar as formações discursivas que formam a *práxis* que se tem constituído no Proeja do IFG e como ela constitui um jogo de forças aberto e controvertido capaz de

garantir a conservação de velhos estigmas – a manutenção de sentidos pelo conceito parafrásico da linguagem – e/ou a construção de novos paradigmas – a superação de sentidos pelo conceito polissêmico da linguagem. Observou-se que o discurso oficial constitui-se como um discurso autoritário pela manutenção do sentido parafrásico da linguagem, isto é, o discurso oficial tende à manutenção dos sentidos e das estruturas institucionais com resistência à mudança; e, por outro lado, a presença de um discurso polêmico na fala dos interlocutores dos Diálogos que tenta impor mudanças nos sentidos e estruturas institucionais.

Enfim, “A formação do trabalhador no Proeja: entre os laços e embaraços do discurso oficial e os Diálogos Proeja no IFG” resulta do esforço reflexivo de compreensão de uma realidade em construção, na perspectiva dialética da história e do discurso, que acenam para sentidos que se legitimam pela força e posição dos sujeitos no poder e pelas contradições dos mesmos sentidos que se formam na relação com outros que questionam tais estruturas de poder. Os laços, por vezes, podem ser lidos como sentidos estruturais e estruturantes que buscam sua afirmação no poder parafrásico da linguagem e os embaraços como as contradições inerentes ao processo histórico de formação da linguagem, como trabalho simbólico que tem na antítese a força questionadora da tese para suscitar a síntese – novos sentidos.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA DA (NÃO) FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

Este capítulo tem como objetivo reconstituir a trajetória histórica mais ampla que possibilitou o surgimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Trata-se de um desafio que perpassa questões fundamentais como o compromisso com uma concepção dialética da histórica, que se constitui processualmente na dinâmica da relação da totalidade com as partes, que rejeita o discurso dos fatos isolados como eventos naturais do percurso histórico por compreender que a história é produzida pelos seres humanos em sociedade, nos embates de suas diferenças e semelhanças, de suas discórdias e acordos. A aceção de Frigotto (2010) ecoa em consonância com este desafio quando afirma:

O pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são descolados de *uma materialidade objetiva e subjetiva* e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de *abstração e teorização* do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno. Aprender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que este fenômeno não se constituiria, é o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico – contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento, caótico – ao concreto pensado ou conhecimento. Conhecimento que, pode ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo. (FRIGOTTO, 2010, p. 19-20, grifo do autor)

Este esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas perpassa o desafio da busca dos elementos históricos da educação brasileira, mais especificamente, da história da educação de jovens e adultos e da educação profissional, em momentos que se caracterizam como germens da integração entre essas duas modalidades de educação.

Por conseguinte, o segundo desafio é o de identificar possíveis relações entre as trajetórias históricas da educação de jovens e adultos e da educação profissional, visto que a presente integração proposta pelo Proeja resulta da aproximação de duas histórias que, objetivamente, no caso brasileiro, estiveram muito mais afastadas uma da outra do que em diálogo. Enquanto a data de 1909, com o Decreto Lei n.º 7.566 de Nilo Peçanha, que criou as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices⁵, é considerada marco inicial para a Educação Profissional, somente em 1947 se tem o marco inicial para a Educação de Adultos no Brasil, com o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)⁶. Decorridos esses anos, em 2004 é que oficialmente haverá a possibilidade da integração entre as duas, por meio do Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, o que não significa que em períodos anteriores não tenha havido movimentos e lutas a favor da integração de ambas.

O terceiro desafio é o de reconstruir esta história num contexto tão recente e ao mesmo tempo tão discutido por inúmeros trabalhos de pesquisas espalhados pelo Brasil. Para se ter ideia deste universo de trabalhos, de acordo com Machado (2013), entre os anos de 2007 e 2011 foram publicados em eventos nacionais, regionais, dentre outros, na área da educação, aproximadamente 208 trabalhos sobre o Proeja. São dissertações de mestrado, teses de doutorado, comunicações orais, artigos em revistas e pôsteres que apresentam resultados parciais e finais de pesquisas no âmbito de programas de pós-graduação em educação. Portanto, o desafio de conceber esta história e sistematizá-la é um esforço analítico de compreensão crítica, visto que cada peça constitui-se parte de um todo maior. Identificar as peças e relacioná-las ao todo, “ascender do empírico – contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento, caótico – ao concreto pensado ou conhecimento” (FRIGOTTO, 2010, p. 20), é a trajetória que se pretende construir neste trabalho.

Enfrentados tais desafios, a primeira parte do capítulo procura demonstrar que a desarticulação das políticas de educação profissional e educação de adultos, no período histórico que antecede os debates pela redemocratização do país, na década de 1980, configuram reflexos de uma postura política, social e cultural do país pela não formação do trabalhador, pela ausência de um modelo formativo a favor da construção de sua cidadania e emancipação humana como participante ativo da construção das riquezas da nação. A educação de adultos é vista como combate ao analfabetismo e, de outro lado, se enfatiza o treinamento de mão de obra para atendimento da demanda de trabalho na indústria

⁵ Sobre a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, por Nilo Peçanha, em 1909, ver Manfredi (2002).

⁶ Sobre a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), ver Paiva (2003, p. 206-222).

ascendente, evidenciando a ausência do diálogo entre estes distintos campos do processo educativo.

Na segunda parte do capítulo, a discussão gira em torno dos embates políticos educacionais dos anos de 1980 e inícios de 1990, período de redemocratização do país, em que emerge um conjunto de ideais e valores que aspiram pela construção de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, com desdobramentos para a educação profissional em que se aspirava a uma escola unitária, politécnica e integral para os cidadãos brasileiros, principalmente os trabalhadores. Desta forma, procura-se demonstrar que o referido período contribuiu significativamente para a aproximação da educação profissional com a educação de jovens e adultos, de modo a lançar as bases do que, posteriormente, se concretizará na integração estabelecida pelo Proeja. No entanto, vale ressaltar que, como trajetória histórica constituída de disputas e forças antagônicas, o projeto com as possíveis bases de uma integração sofre reveses em meio ao crescimento das aspirações neoliberais que vão se instalando no país, revelando quão difícil é para o trabalhador ter acesso a uma formação profissional humana e emancipadora garantida como direito público e social.

Na terceira parte do capítulo, focalizam-se as reformas na educação profissional no período final dos anos de 1990 e a primeira década do século XXI como cenário imediato em que se digladiam forças antagônicas em torno de projetos específicos de sociedade, tendo a defesa do ideário neoliberal pelo Estado mínimo e maior liberalização da economia forte apoio nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 / 1999-2002) e, posteriormente, a continuidade desta política econômica – manutenção dos acordos internacionais, financeirização da economia pela manutenção da hegemonia dos bancos, e flexibilização da força de trabalho para manutenção do mercado – nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 / 2007-2010), porém, contraditoriamente, neste último com maior abertura para o apelo dos movimentos sociais a favor de um projeto de sociedade menos refém do império do capital, o que ensejou a possibilidade de criação de diversas políticas de valorização do campo social, dentre elas a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos.

Este é o cenário em que se deflagram os decretos presidenciais representativos das disputas de poder em torno de concepções de projetos distintos de sociedade, o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, que estabeleceu a separação entre o currículo da educação profissional com a educação básica, e o Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o anterior, e restabeleceu a possibilidade de integração curricular destas modalidades,

mas mantendo também formas de não integração que confirmam a existência na própria legislação das disputas de poder e de projetos societários divergentes.

Enfim, observa-se que a história da (não) formação do trabalhador brasileiro está marcada pelo cerceamento do direito ao acesso à escola pública e gratuita e à educação integrada⁷ – formação politécnica⁸ – que foi evitada na agenda política dos governos brasileiros em prol do treinamento ou formação aligeirada que não se pode efetivamente designar de “formação”, uma vez que negou ao trabalhador o acesso à escolarização básica de qualidade que pudesse lhe oferecer uma visão crítica e consciente do mundo, da sociedade e, em especial, do trabalho em seu sentido mais amplo, não refém do trabalho alienado como *práxis* da sociedade capitalista. Em outras palavras, trabalho como *poiesis* socialista ao invés do *tripalium* da escravatura ou do *labor* da burguesia (NOSELLA, 2002).

1.1 O DISTANCIAMENTO ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em 1909, o presidente da República, Nilo Peçanha, edita o Decreto Lei n.º 7.566, de 23 de setembro, criando nas capitais dos Estados dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices para o ensino profissional primário e gratuito⁹. De acordo com o documento estas escolas deveriam atender especificamente os filhos da classe operária e os órfãos com a finalidade de afastá-los da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” por meio de formação técnica com ênfase nos trabalhos manuais de acordo com a demanda das indústrias locais. (BRASIL, 1909)

É importante observar que antes de Nilo Peçanha, o antecessor, presidente Afonso Pena, já aspirava pela criação do ensino profissional no Brasil, tanto que ao editar o Decreto

⁷ Educação integrada tem o sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo, de uma educação vista em sua totalidade social em que educação geral se une à educação profissional em todos os campos e níveis de educação, tendo o trabalho como princípio educativo pela superação da dicotomia entre trabalho manual *versus* intelectual, com o objetivo de formar trabalhadores cidadãos participativos e capazes de dirigir a sociedade. (CIAVATTA, 2012)

⁸ O termo formação politécnica, nesse contexto, não deve ser compreendido no seu sentido etimológico como de “múltiplas técnicas”, mas como o acesso ao conjunto de conhecimentos científicos, culturais, artísticos, técnicos e tecnológicos que a humanidade construiu para a formação mais ampla da população, habilitando especialmente a classe trabalhadora a uma formação humana e profissional sólida que lhes garanta o direito de se constituírem como sujeitos ativos na determinação dos rumos de sua sociedade. (SAVIANI, 2003; SOUZA JUNIOR, 2009)

⁹ “Um ano após a criação dessas dezenove escolas profissionais da rede federal, ou seja, em 1910, foram criados os Aprendizados Agrícolas, por Nilo Peçanha. Escolas públicas federais, em que o governo arcaria com todas as despesas no que se refere a recursos humanos, espaço físico, bem como toda a manutenção para que fosse sempre uma instrução de ponta.” (CIMINO, 2013, p. 129) De acordo com o Art. 269, do Decreto n. 8.319, de 20 de outubro de 1910, o aprendiz agrícola “deve aproveitar de preferência aos filhos de pequenos cultivadores e trabalhadores rurais [...]”.

nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906, criando o então Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, determina que este órgão tenha entre suas atribuições a de tomar providências sobre o ensino profissional. Em 1907, cria verbas para o Ministério da Justiça com a finalidade de que os Estados tomassem providências para a criação deste ensino. Apesar das ações de Afonso Pena terem preparado o caminho para que Nilo Peçanha criasse as Escolas de Aprendizes e Artífices, é interessante destacar que mesmo antes de assumir a presidência da república, quando era o então presidente do Estado do Rio de Janeiro, Peçanha havia criado quatro escolas profissionais, “situando-as em Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras para ensino de ofícios e a última destinada à aprendizagem agrícola.” (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p. 91). Isso de certa forma demonstra que Peçanha já tinha experiência no assunto e certa “vocaçãõ” para a promoção do ensino técnico-profissional.

Acrescente-se a este contexto a afirmação de Cunha (2000), de que no ano de 1909 o surto de industrialização veio acompanhado de greves dos operários que:

[...] foram não só numerosas, como articuladas, umas categorias paralisando o trabalho em solidariedade a outras, lideradas pelas correntes anarco-sindicalistas. Nesse contexto, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a ‘inoculação de ideias exóticas’ no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado. (CUNHA, 2000, p. 94)

O Brasil vivia uma grande euforia em torno da tese da industrialização como promoção da riqueza e do desenvolvimento do país. O número de estabelecimentos industriais crescia vertiginosamente. Entre os anos de 1889, da proclamação da República, até 1909, da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, o número de estabelecimentos subiu de 636 para 3.362, bem como o número de homens trabalhadores, de 24.369 para 34.362, respectivamente (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010).

Esse é o contexto econômico e industrial que urgiu ao governo de Nilo Peçanha a criação das Escolas, cuja finalidade se ocupou do ensino profissional primário e gratuito. Frise-se, no entanto, que dadas as condições da época, estas escolas enfrentaram grandes dificuldades de execução de suas finalidades, especialmente pela falta de estrutura adequada, como oficinas com ferramentas específicas para as atividades de ofícios, bem como a ausência de professores habilitados. De acordo com Santos (2011), era escasso o número de professores para atuar na formação primária, bem como o número de mestres de ofícios, que

quando contratados se restringiam ao ensino prático de sua profissão, pois muitos sequer possuíam a formação primária.

Além disso, Ciavatta e Silveira (2010) destacam que, apesar do êxito e da importância da criação das Escolas como marco histórico do ensino profissional no Brasil, este não conseguiu se desvencilhar da discriminação do trabalho manual herdada do período escravista. Segue abaixo a observação das autoras com certo tom de lamento:

Pena é que a penetração de seu espírito e a clarividência de seus atos viessem ainda imbuídos do velho preconceito que emprestava à aprendizagem de ofícios a feição secular que a destinava aos pobres e aos humildes e não evitasse, no decreto que o ligaria à história da educação no Brasil, aquela preferência aos candidatos ‘desfavorecidos pela fortuna’. Entretanto, apesar dessa pequena restrição, aquele documento [Decreto n. 7.566/1909] pode ser tido como um decreto benemérito. (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p. 91)

Observe-se que estas Escolas são destinadas aos filhos das classes trabalhadoras e, portanto, não têm o objetivo de promover o ensino profissional para os adultos. As ações que se seguiram nos anos posteriores giraram em torno da necessidade de melhorar as Escolas e o ensino profissional, de modo que os alunos completassem o ciclo de aprendizagem e saíssem prontos para o trabalho nas indústrias.

Nagle (2001) destaca que na década de 1920, depois da primazia do ensino primário, as escolas técnico-profissionais tinham elevado grau de importância para a nação. “Estabelece-se a relação entre a capacidade produtiva e a cultura técnica, e esta passa a ser o novo núcleo das preocupações educacionais, pois constitui o instrumento que aciona a riqueza de uma nação¹⁰.” (p. 153) Entretanto, o autor acrescenta que tais Escolas não lograram maior êxito devido à ausência de aproximação do ensino profissional com os outros ramos de ensino, o que “impedia, no âmbito do sistema escolar, qualquer possibilidade de desenvolvimento ou de aceitação daquele tipo de ensino. A barreira era, antes de tudo, de natureza social, que assim se expressava no setor da escolarização.” (p. 225)

Um novo cenário político, econômico e social a partir dos anos de 1930 trará mudanças para o ensino técnico-profissional, ainda que não tão significativas em relação ao período anterior, mas capazes de se fazerem perceber enquanto influência para a formação do

¹⁰ De acordo com a tese de Nagle (2001), o entusiasmo educacional e o otimismo pedagógico dos anos de 1920 vieram acompanhados de uma forte defesa pela escola primária “integral” e pelo ensino técnico-profissional. Por meio do fortalecimento de ambas cultivava-se o rompimento com o ensino livresco e acadêmico expresso em suas formas no ensino secundário e superior, com vistas ao maior desenvolvimento da nação. Entretanto, esta concepção, ainda de acordo com o autor, pode ter produzido o efeito contrário, aumentando assim o fosso entre a formação da elite e a do povo.

trabalhador. De acordo com Santos (2011), no campo político, Getúlio Vargas ascende ao poder da nação, no evento denominado de Revolução de 1930; no campo econômico, a crise de 1929 com a quebra das bolsas de valores de Nova Iorque forçou o Brasil a investir em um novo ciclo de crescimento de sua indústria, que conseqüentemente, vem acompanhado do aumento da produção, do consumo interno e do processo de urbanização; no campo social, a aceleração dos centros urbanos se faz acompanhar de novas necessidades sociais demandadas pela população, como moradia, saúde, trabalho e educação; no campo educacional, em 1930 cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e um departamento interno denominado de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliando assim as condições de consolidação da educação profissional brasileira.

Dadas estas condições, no ano de 1942, o governo de Vargas, por meio das reformas do então ministro da educação Gustavo Capanema, promove mudanças no ensino técnico-profissional criando-se dois ramos de atuação – a distinção que lhes perpassa é a da dimensão entre o público e o privado – um com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai¹¹), sob controle do setor industrial através da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), e outro sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde, como continuação e reestruturação do trabalho das Escolas de Aprendizes e Artífices¹², agora transformadas em uma rede de Escolas Técnicas e Industriais¹³.

¹¹ Criado pelo Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, foi uma imposição do governo aos dirigentes das indústrias para que organizassem e administrassem escolas de aprendizagem para industriários em todo país (Art. 2º). Os dirigentes industriários não viram os benefícios a médio e longo prazo que este sistema educacional traria para o desenvolvimento da indústria e, conseqüentemente, o crescimento de seu capital. Cunha (2000, p. 100) afirma que: “No caso do SENAI, vimos como os industriais não só não foram os elementos ativos em sua criação, como, também, resistiram todo o tempo à instituição da aprendizagem sistemática associando escola e trabalho, assim como à remuneração dos aprendizes. Apesar de isso ser do seu próprio interesse, foi preciso que o Estado, utilizando um poder arbitrário, típico do regime autoritário, obrigasse-os a assumir a instituição. Constatada a funcionalidade do SENAI para os interesses dos industriais, eles reescreveram a história, de modo a colocarem-se como os autores da ideia.”

¹² De acordo com Cunha (2000), as Escolas de Aprendizes e Artífices “atingiram o volume máximo de alunos na década de 1920, após o que entraram em decadência. Os ofícios que eram ensinados em todas elas eram os de marcenaria, alfaiataria e sapataria, mais artesanais do que propriamente manufatureiros, o que mostra a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril.” (p. 96) Este fator, provavelmente, foi decisivo para sua remodelação e modernização na década de 1940 para atender a demanda crescente de industrialização do país que exigia mão de obra qualificada.

¹³ O Decreto-Lei n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, um mês após a criação do SENAI, a partir da existência das então Escolas de Aprendizes e Artífices, cria a rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Trata-se de uma rede constituída de quatro tipos diferentes de escolas: escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem. Organizadas em Escolas Técnicas Federais e Escolas Industriais Federais. Da comparação entre as funções previstas na lei, a única diferença observada entre elas é que as Escolas Técnicas Federais de acordo com o §1º do Art. 8º tinham a responsabilidade de ministrar além dos cursos técnicos e industriais, os cursos pedagógicos com vistas à formação profissional de professores para atuação no ensino técnico-profissional.

Nesse momento, chama a atenção o fato de que, no âmbito do SENAI, além da exigência legal de cursos para os filhos dos operários e seus parentes, surgem cursos de formação continuada ou especialização para os trabalhadores não sujeitos à aprendizagem escolar (SANTOS, 2011), isto é, tratava-se de cursos estritamente técnicos e práticos que não necessitavam de uma vinculação direta com a escolarização básica. Ou eram cursos práticos com ênfase na operacionalização mecânica de determinadas atividades que não exigiam uma formação básica, ou eram especializações técnicas mais avançadas que pressupunham que o operário já soubesse ler, escrever, dominasse as operações básicas da aritmética dentre outros conhecimentos, que não tinha como objetivo o ser ministrado naquele espaço. Em outras palavras, o que se detecta neste momento histórico é que quando surge a necessidade de investimentos na formação profissional do trabalhador adulto ela é totalmente desvinculada da necessidade de sua formação geral.

Desta forma, vai se tecendo no campo da educação brasileira a construção de um dualismo estrutural que, como reflexo da sociedade de classes, organiza a educação para atender interesses e públicos diferentes. Uma educação geral e propedêutica, com vistas ao atendimento das classes mais favorecidas para ascender ao ensino superior e, uma educação técnica, voltada para a preparação de mão de obra para o trabalho, com vistas ao atendimento das classes menos favorecidas.

Esse dualismo se torna ainda mais acentuado à medida que os instrumentos legais dos anos que se seguem como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelecia a plena equivalência entre o ensino secundário e o ensino técnico-profissional, e a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, estabelecendo o ensino profissionalizante compulsório no 2º grau, na prática, não conseguiram elevar as classes desfavorecidas ao acesso igualitário do ensino superior e/ou de uma formação profissional de qualidade que superasse sua inferioridade quando comparada com o ensino propedêutico e o universitário. De acordo com Santos (2011), a equivalência preconizada pela Lei n.º 4.024/61 não surtiu efeitos práticos para a superação do dualismo, pois o ensino secundário manteve seu prestígio social e reconhecimento permanecendo superior ao ensino técnico-profissional. E, quanto aos efeitos da profissionalização compulsória da Lei n.º 5.692/71, o mesmo autor assevera que o ensino de 2º grau não produziu “nem a profissionalização nem o ensino propedêutico, tendo em vista o fracasso da política educacional imposta pela política aplicada pelo regime militar.” (SANTOS, 2011, p. 219)

Por conseguinte, as discussões acerca da educação profissional e seus desdobramentos no que diz respeito a uma possível aproximação com a educação de adultos como possibilidade de formação do trabalhador são explicitadas mais abaixo. Buscou-se demonstrar até aqui que, no âmbito da educação profissional, no período analisado, não houve uma política de formação do trabalhador adulto, exceto a que se inicia a partir da criação do SENAI com atividades de treinamento desvinculadas da formação básica. Agora, passa-se à análise da educação de adultos com a finalidade de observar a possível aproximação ou não com a educação profissional.

De acordo com Paiva (2003), somente após a revolução de 1930 é que se encontrará no país movimentos de Educação de Adultos com alguma relevância, como também o desvinculamento da educação de adultos com a questão da educação elementar destinada aos menores. A autora afirma ainda que o imobilismo dos profissionais da educação desde os anos de 1920 teve que ceder às pressões impostas pelo novo cenário político, que passou a reconhecer a educação como um forte campo de difusão política e ideológica. Observe como a autora retrata o movimento das forças em disputa pelo poder naquela época:

Não se tratava mais apenas de lutas entre grupos dominantes pela hegemonia política, mas também de lutas entre grupos ideologicamente antagônicos; não era mais apenas a disputa do controle político entre elites conservadoras e elites modernizantes, entre agraristas e industrialistas, mas também uma luta entre os detentores do poder e os grupos que desejavam a radical transformação das estruturas socioeconômicas do país. Nessa luta, enquanto a situação política o permitiu, os educadores que abandonaram o 'tecnicismo neutralista' dos anos 20 lançaram-se, em nome de ideais liberais ou socialistas, à primeira experiência educativa que no Brasil foi impedida de prosseguir e não é casual que tal experiência se referisse à educação dos adultos. (PAIVA, 2003, p. 194)

Esta experiência citada acima se refere à implantação dos cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidades realizados no Distrito Federal, entre 1933 e 1935, sob a direção de Anísio Teixeira e a coordenação do educador Paschoal Lemme. Apesar de restrita à capital do país, foi uma experiência emblemática do que poderia significar uma política de educação de adultos levada a sério em função da formação do trabalhador adulto.

De acordo com o próprio Lemme (2004), foram organizados inicialmente cinco cursos para adultos em condições econômicas precárias. Os cursos foram elaborados a partir das necessidades dos alunos e procurava-se desenvolver instrução primária e formação profissional. Houve a preocupação com a formação dos professores para atender as necessidades dos alunos. E, apesar da carência de verbas, os cursos foram bem sucedidos em seus objetivos. Em 1934, tiveram 1.366 matrículas e, no ano de 1935, este número subiu para

5.174, com a abertura de quatro novas escolas. Lamentavelmente, com a mudança da administração pública no final de 1935 e inícios de 1936, em função das pressões do Governo Federal, houve a descontinuidade do processo iniciado. Então, quando organizava o diagnóstico e a preparação para a matrícula de novas turmas, no dia 14 de fevereiro de 1936, o educador Paschoal Lemme é preso, acusado de ter organizado cursos para a União Trabalhista. Ele fica um ano e meio detido. Segundo Paiva (2003), esta experiência de educação de adultos foi muito importante para a história da educação brasileira por ter rompido com os padrões educacionais tradicionais da época e pelo seu caráter político, além do que “pela primeira vez no país um profissional da educação era levado à prisão por suas atividades educativas [...]” (p. 199)

Além desta experiência, o Convênio Estatístico de 1931 possibilitou o surgimento da categoria de “ensino supletivo¹⁴” voltado para a educação de adultos. Ações no Distrito Federal e nos Estados do Sul, principalmente em áreas urbanas, criaram um sistema de ensino supletivo (PAIVA, 2003), cujos modelos foram incorporados, a partir da década de 1940, pelo Serviço de Educação de Adultos (SEA), subsetor do Departamento Nacional de Educação (DNE) do, então, Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) (HADDAD, 1987).

Em que pese a importância destes eventos mais localizados, como a experiência do Distrito Federal e a do ensino supletivo nos Estados do Sul, somente na década de 1940 com a criação do SEA¹⁵ dentro do MESP, em 1947, que a educação de adultos logra receber atenção especial com efeitos em amplitude nacional.

A partir dos resultados do Censo nacional de 1940 que identificaram um total de 55% da população de 18 anos ou mais como analfabetos¹⁶, e das pressões internacionais do pós-guerra, tendo o Departamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) como principal organismo internacional representando as políticas

¹⁴ “Entre 1932 e 1937 a matrícula geral em todo o país no ensino supletivo havia se elevado de 49.132 a 120.826, crescendo a matrícula efetiva de 39.049 para 89.916 e as unidades escolares de 663 para 1666. Durante o período do Estado Novo, este crescimento foi menor: em 1945 a matrícula geral se elevava a 138.562 alunos enquanto a matrícula efetiva chegava a 101.049 e as unidades escolares a 1810.” (PAIVA, 2003, p. 201)

¹⁵ “Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação deste órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais, municipais e a iniciativa particular.” (HADDAD, 1987, p. 12)

¹⁶ De acordo com dados coletados por Haddad (1987), o índice de analfabetismo de pessoas acima de 5 [15] anos apresentou a seguinte sequência histórica: em 1890 eram 82% da população, 1920 com 72%, 1960 com 46,7% e 1980 com 31,9% de analfabetos acima de 5 [15] anos, neste último esse resultado significava aproximadamente 33 milhões de brasileiros analfabetos em termos absolutos. Por sua vez, Machado (1997) a partir de dados dos censos demográficos do IBGE, apresenta a série histórica do índice de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos, sendo: em 1920 com 64,9% (11.401.715 pessoas), 1940 com 56% (13.269.381), 1950 com 50,5% (15.272.632), 1960 com 39,6% (15.964.852) e 1970 com 33,6% (18.146.977). Esses dados revelam quão alarmante era a situação do analfabetismo no Brasil, o que explica, em partes, as ações da educação de adultos focalizadas na erradicação do mesmo.

dos países desenvolvidos sobre os subdesenvolvidos, é que vão se desencadear as primeiras ações do governo, em nível nacional, para tratar do problema da educação dos adultos. (VENTURA, 2004)

Estas ações atuaram inicialmente por meio de programas de formação das massas, de âmbito nacional, tais como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947; a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952; o Sistema Rádio-Educativo Nacional (Sirena), em 1957; e, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958. Em âmbito regional, pode-se destacar: a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, do Rio Grande do Norte¹⁷, em 1961; e a Campanha de Educação Popular da Paraíba¹⁸ (Ceplar), em 1962. Estas últimas se constituem numa imbricação de forças entre os movimentos populares e o apoio político e administrativo dos Estados, geralmente relacionados a governos populistas.

A CEAA permaneceu em funcionamento até o ano de 1963. Durante seu período de existência esta campanha atingiu grande contingente de pessoas adultas, porém a partir de 1954 observou-se declínio irreversível. Paiva (2003) resume assim a trajetória da CEAA:

Segundo indicam os dados, as atividades da Campanha mantêm-se em ascensão até o início da década dos 50 num clima de euforia; entre 1951 e 1954 tais atividades persistem e se expandem embora já não provocassem tanto entusiasmo. A partir de 1954, entretanto, inicia-se a fase de declínio ou desinteresse. O voluntariado praticamente deixara de existir, a execução dos planos pelos diversos Estados era frequentemente fictícia e a qualidade do ensino ministrado era extremamente precária. (p. 219)

Com exceção da experiência de educação de adultos do Distrito Federal (1928-1935), o foco das campanhas foi o combate ao analfabetismo. No período getulista esse combate ao analfabetismo esteve fortemente atrelado à necessidade de cooptar eleitores para o processo eleitoral nos estados. Sob influência da Unesco, o foco passa à necessidade de fortalecimento dos princípios da democracia liberal e ao combate das ideologias marxistas, além de vinculação da educação como fator cooperativo do desenvolvimento nacional. E, no período que antecede as eleições de 1960 volta à tona a questão do voto do analfabeto.

Segundo Machado (1997, p. 29), “estas iniciativas governamentais possuem, entre suas características principais, a marca da descontinuidade. À medida que há alterações nos quadros do Governo, novos rumos são propostos para a Educação como um todo e,

¹⁷ Ver o livro “De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964): uma escola democrática”, de Moacyr de Goés (1980). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/livros.depe>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

¹⁸ Ver o livro “CEPLAR: história de um sonho coletivo”, de Dorinha de Oliveira Porto e Iveline Lucena da Costa Lage (1995). Disponível em <<http://forumeja.org.br/livros.Ceplar>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

consequentemente, para Educação de Adultos.” Esta marca de descontinuidade patente no fracasso das campanhas, na diminuição efêmera dos percentuais do analfabetismo que mantém o número absoluto crescente, abre espaço para uma série de críticas e questionamentos feitos por diversos movimentos sociais que emergem no cenário da luta contra o analfabetismo com motivações diversas.

A realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, constituiu-se no principal espaço de manifestação destas novas ideias. Com o objetivo de “estudo do problema da educação dos adultos em seus múltiplos aspectos, visando seu aperfeiçoamento” (PAIVA, 2003, p. 235), o Congresso acabou por expor severas críticas à CEAA, além de apresentar novidades nas discussões políticas e pedagógicas, dentre elas um novo pensar sobre a educação de adultos, que passa a ser reconhecida como uma educação que possui características próprias e, portanto, não poderia ser executada segundo os métodos voltados para a educação de crianças¹⁹.

Este quadro de renovação pedagógica deve ser considerado dentro das condições gerais de turbulência que o processo político vinha passando naquele momento histórico, onde os diversos grupos buscavam em suas ações junto as camadas populares formas de sustentação política e legitimação das suas propostas. A educação, sem dúvida alguma e de maneira privilegiada, era a prática social que melhor se oferecia a tais mecanismos políticos. (HADDAD, 1987, p. 13)

Desta forma, emergem vários movimentos sociais ligados à Igreja Católica, aos movimentos de estudantes e aos partidos de esquerda, que promovem a educação popular e de adultos sem o viés assistencialista e utilitarista. Entre eles estão: o Movimento de Cultura Popular (MCP), 1960, criado em Pernambuco por universitários, intelectuais e artistas; o Centro Popular de Cultura (CPC), em 1961; o Movimento de Educação de Base (MEB), em 1961, criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Sistema Paulo Freire, em 1962. (MACHADO, 1997)

Pode-se afirmar que este momento histórico apresentou importantes mudanças para o cenário reflexivo e político da educação de jovens e adultos, pois os movimentos sociais emergentes encorajaram-se em criticar as ações do Governo que promovia campanhas de caráter assistencialista e com uso extensivo de voluntariado, mascarando sobretudo seus interesses político-eleitoreiros. A compreensão da não neutralidade política da educação, provavelmente, é uma das principais marcas dos movimentos, que passaram a valorizar a

¹⁹ Estudos do Prof. Osmar Fávero (UFF) sob o tema “Educação Popular (1947-1966)”, demonstram como materiais infantilizados eram utilizados nas campanhas de alfabetização. No site www.forumeja.org.br/edupopular pode-se encontrar os arquivos disponibilizados pela pesquisa.

cultura popular como ponto significativo de valorização dos sujeitos adultos para sua conscientização política e ideológica. Ventura (2004, p. 9) resume bem o significado destes movimentos:

Todos esses movimentos, pelo fato de terem assumido um compromisso em favor das classes trabalhadoras rurais e urbanas, e por terem orientado sua ação educativa para uma renovação política, representam uma proposta qualitativamente diferente das campanhas e mobilizações promovidas no início da década de 1950, das campanhas e movimentos do pós-1964 e das que existiam em paralelo, como, por exemplo, a educação promovida pelo sistema empresarial. Isto porque eles entendiam que a educação e a cultura popular, como canais de conscientização, exerciam um papel central na transformação da sociedade.

Nesse sentido, observa-se que no âmbito dos movimentos sociais houve uma preocupação de promover o processo educativo em bases amplas, para além da mera alfabetização. Por exemplo, o MEB tendo como foco principal a atuação entre os trabalhadores rurais desenvolveu um programa de ensino que envolvia conteúdos da seguinte ordem: cultura geral (leitura, escrita, cálculo, geografia e história), higiene e saúde (estudo das doenças, cuidados com a alimentação, vestuário e questões sanitárias), trabalho (sua história, seus instrumentos, sentido social, relação capital-trabalho, conscientização profissional, legislação e iniciação profissional agrícola), formação cívica e política (direitos e deveres, homem e sociedade, civismo, consciência de classe, governo, participação, partidos políticos, eleições, associativismo e desenvolvimento local), formação religiosa e familiar (conceitos, direitos, responsabilidades, cuidados com a família, economia doméstica e educação dos filhos) e, cultura popular. (RODRIGUES, 2008)

Além do MEB, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler também desenvolveu atividades voltadas para a preparação profissional. Em 1963, ofertou um conjunto de oito cursos²⁰, e se autodenominou como Campanha de Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão. (GOÉS, 1980)

Alfabetização, formação continuada, conscientização política e religiosa (mais particularmente no caso do MEB), valorização da cultura popular e formação profissional em nível de iniciação, constituem o conjunto de objetivos que moveram os movimentos sociais

²⁰ De acordo com Goés (1980, p. 58-59, grifos do autor), “Com oito cursos iniciados em fevereiro de 1963, já em agosto De Pé no Chão também se Aprende uma Profissão entregava os primeiros certificados, em número de 148, correspondentes aos seguintes cursos: corte e costura, enfermagem de urgência, sapataria, marcenaria, barbearia, datilografia, artesanato e encadernação. Em setembro do mesmo ano, 17 cursos estavam em funcionamento, divididos em três turnos e distribuídos através de cinco Acampamentos: *Rocas* – corte e costura, alfaiataria, marcenaria, sapataria, telegrafia, elementos de eletricidade, barbearia, bordado a mão; *Carrasco* – barbearia, corte de cabelo (feminino), enfermagem de urgência, datilografia, taquigrafia, encadernação e corte e costura; *Nova Descoberta* – artesanato, bordado a máquina, cerâmica e bordado a mão; *Nordeste* – corte e costura; *Quintas* – em fase de instalação.”

no início de 1960 no campo da educação de adultos, representando assim uma aproximação com o campo da educação profissional, ainda que não fosse uma forma institucionalizada de política pública social.

Com o golpe civil militar²¹ de 1964 (GERMANO, 2011; VENTURA, 2004), marcou-se uma ruptura de todas estas iniciativas vinculadas aos movimentos sociais e de cultura popular, à exceção do MEB, que vinham promovendo sistematicamente a reflexão sobre a construção de um país autônomo e independente, capaz de gerir suas riquezas e valorizar sua cultura sem os determinismos internacionais²² e a expropriação da massa popular por uma elite tradicional. Silenciamento, prisões, torturas, exílios e assassinatos vão deflagrar um “novo” momento histórico do país, no qual o governo militar articulado com parcela da sociedade civil, a burguesia industrial e financeira, vai barrar as exigências populares pelas reformas de base expressas como compromissos políticos do então presidente da república João Goulart em seu Plano Trienal²³ (MOREIRA, 2011).

Deflagrado o Golpe em 1º de abril de 1964, na concepção de Germano (2011), instala-se um Estado Militar cujo principal objetivo foi, contraditoriamente, a manutenção da democracia liberal e o modelo de desenvolvimento econômico capitalista sob a influência dos interesses internacionais e de grandes grupos nacionais e empresas estatais, tendo as Forças Armadas no comando com o apoio do setor tecnocrático. Este Estado elabora um conjunto de políticas sociais capazes de atender aos objetivos da política econômica, e neste contexto, encontram-se as políticas educacionais, que expressam “de certa maneira, as relações entre Estado e Economia, demonstrando, por conseguinte, a existência de uma unidade entre política econômica e política social.” (GERMANO, 2011, p. 22)

Ainda segundo o autor, a política educacional do Regime Militar se contradiz em seus resultados, pois se o objetivo era a manutenção de um modelo de desenvolvimento

²¹ A palavra “civil” aliada à “militar” exprime a compreensão de diversos estudiosos do campo da educação e sociedade de que o Golpe de 1964 não foi apenas uma derrocada imposta pelas Forças Armadas, mas que boa parcela da sociedade civil não apenas consentiu como também apoiou a intervenção militar. (GERMANO, 2011; VENTURA, 2004).

²² Ireland (2013) descreve os 60 anos de Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA's) e demonstra como os organismos internacionais e os documentos por eles gerados criam compromissos políticos com esta modalidade de educação. São ações que visam promover valores e sentidos de acordo com os interesses dos países desenvolvidos, por isso a expressão “determinismo”. Esta tese é corroborada por Machado (1997) que demonstra a influência da UNESCO, UNICEF, FMI e BIRD nas políticas educacionais de alfabetização e educação de jovens e adultos. “Os órgãos financiadores, portanto, não assumem apenas um papel de financiamento, mas principalmente, um papel político. As políticas definidas no que se refere à educação, passam a ser tomadas completamente pela lógica econômica.” (Idem, p. 35)

²³ De acordo com Moreira (2011, p. 33), “O Plano Trienal possuía dois componentes básicos. O primeiro consistia em medidas de combate à inflação e o segundo as chamadas Reformas de Base (reformas agrária, eleitoral, universitária, bancária, da legislação sobre o capital estrangeiro, urbana e a tributária). Entretanto, esse plano não pôde ser implementado em sua totalidade, posto que foi interrompido por meio do golpe civil-militar de 1964.”

capitalista, não houve esforços empreendidos para a formação da força de trabalho para atender uma das principais premissas do sistema capitalista – a qualificação de mão de obra para a demanda produtiva. Os investimentos acabaram por privilegiar a menor fatia da sociedade, já privilegiada, que ocupava o topo da pirâmide social, aumentando a desigualdade social, a acumulação de capital e o fosso promovido pela dualidade histórica inserida no sistema educacional brasileiro²⁴.

No campo da educação de jovens e adultos, o governo militar empreendeu dois conjuntos básicos de ações, uma destinada ao combate ao analfabetismo e a outra destinada ao ensino supletivo. Não houve efetivamente investimento na formação do trabalhador jovem ou adulto para além do apoio aos projetos e programas da iniciativa privada, dentre eles os cursos profissionalizantes do Sistema S²⁵.

Quanto às medidas para o combate do analfabetismo, o governo militar atuou inicialmente com apoio e cooperação à Cruzada da Ação Básica Cristã²⁶ (Cruzada ABC), uma campanha de educação de massa iniciada em Recife (PE), de origem protestante e com fortes vínculos com os norte-americanos. A Cruzada ABC recebeu apoio financeiro do governo militar e foi, por algum tempo, concebida como projeto para a erradicação do analfabetismo, atuando em especial nos municípios onde o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) coordenado por Paulo Freire havia iniciado sua atuação antes do Golpe. Entretanto, diversos problemas e dificuldades, dentre eles: as dificuldades de manutenção dos repasses financeiros do governo por causa de problemas na prestação de contas; o forte elemento ideológico em

²⁴ A Constituição Federal de 1967 resumiu os direitos à educação a exíguos três artigos – Art. 168 a 170, cuja lógica se apresenta bastante contraditória, pois afirma que a “Educação é direito de todos” (Art. 168) mas em nenhum momento assume o dever do Estado em garanti-la, pelo contrário, coloca sobre a família, a iniciativa privada e as empresas o dever de executar este direito, garantindo ainda, à iniciativa privada “amparo técnico e financeiro”, enfraquecendo o sistema público de ensino e perpetuando a desigualdade de acesso à escola.

²⁵ “O Sistema S configura-se como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial. Fazem parte do sistema: no setor industrial: Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Sesi – Serviço Social da Indústria; no setor de comércio e de serviços: Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e Sesc – Serviço Social do Comércio; no setor agrícola: Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola; no setor de transportes: Senat – Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes e Sest – Serviço Social de Transportes. Além destas entidades, o Sistema S também abriga o Sebrae – Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa e o recém-criado SESCOOP – Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços.” (MANFREDI, 2002, p. 179)

²⁶ A Cruzada ABC surgiu da iniciativa de professores do Colégio Evangélico Agnes Erskine de Recife, PE, em 1962, com a idealização de um projeto de extensão para educação de adultos. No final de 1964, um projeto piloto foi elaborado para ser aplicado nos bairros de Pina e Brasília Teimosa de Recife. No início de 1965 recebeu financiamento da USAID e da Fundação Agnes Erskine. Em face dos resultados obtidos, em 1966 o projeto se estendeu para toda a Grande Recife, Paraíba e Sergipe, já com apoio financeiro do governo militar. Em 1967, para Ceará, Alagoas, Rio de Janeiro e Guanabara. Em 1969, ano em que teve seu último repasse de verbas, alcançou seu ápice atingido 298.422 adultos. Depois disso, caiu em declínio exponencial, deixando de existir a partir de 1979. (ver PAIVA, 2003, p. 296-310) Em face dos objetivos deste capítulo, vale ressaltar que a Cruzada ABC pretendia oferecer cursos profissionalizantes para os alfabetizados. Entretanto, tal projeto não se concretizou.

defesa dos valores norte-americanos; seu caráter assistencialista; material didático inapropriado para a realidade da região; e, certa dose de proselitismo; fizeram com que o governo militar abandonasse os investimentos na campanha, mesmo que ela tivesse um caráter reacionário em relação aos movimentos de cultura popular dos anos pré-1964. (PAIVA, 2003)

No lugar na Cruzada ABC, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização²⁷ (Mobral), criado pela Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, cujo objetivo inicial era o de ser um órgão articulador (Fundação) ligado ao DNE do MEC para coordenar projetos descentralizados no âmbito do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos. Posteriormente, com a insustentabilidade de manutenção dos convênios de parceria com a Cruzada ABC, especialmente porque ela contrariava os ideais de fortalecimento da unidade nacional, por ser uma entidade associada aos norte-americanos, o Mobral se transformara em um órgão executor. Assim, em 8 de setembro de 1970, o Mobral lança sua campanha de alfabetização, atingindo em seus quatro primeiros meses de existência a monta de 500.000 alunos. (PAIVA, 2003)

Entretanto, há um consenso de que o Mobral não passou de um movimento político e ideológico (PAIVA, 2003; MACHADO, 1997; VENTURA, 2004), cujo objetivo principal foi a manipulação das classes populares por meio da disseminação da ideia de que o governo militar estaria extinguindo o analfabetismo no Brasil, visto por seus ideólogos como a principal causa da miséria e falta de desenvolvimento do país. Para Machado (1997), o Mobral não logrou o êxito pretendido, gastou muito mais que os resultados obtidos, tendo diminuído apenas 7,2% as taxas de analfabetismo entre 1970 e 1980, além de ter sido marcado por fraudes, evasão, repetência e desilusão de muitos de seus alunos. Mesmo diante desta realidade, só veio a encerrar definitivamente suas atividades em 1985.

Ainda que o fracasso das campanhas do final dos anos de 1940 até início de 1960 fosse evidente, o governo militar ignorou os resultados negativos de tais ações, porque tinha em vistas não a emancipação das classes menos favorecidas, mas a sua dominação ideológica.

²⁷ De acordo com Paiva (2003, p. 346), “a tese que defendemos é a de que o Mobral é o sucessor nacional da Cruzada ABC, tendo assumido não apenas as suas dívidas mas também a sua estratégia de ação e muitos dos seus objetivos. [...] Distingue-o, no entanto, da Cruzada ABC o fato de que ele já não foi montado como contra-ofensiva ideológica para neutralizar os efeitos de movimentos anteriores a 1964, mas como forma de ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de ‘segurança interna’”.

Além de não resolver o problema do analfabetismo, tais ações pouco fizeram pela profissionalização da classe trabalhadora.

Na realidade, o que se mantém é a perspectiva da educação para a classe trabalhadora, centrada, predominantemente, na alfabetização e/ou numa rápida preparação para o trabalho. Duas faces da mesma moeda em um país que, historicamente, quase sempre optou por projetos pontuais, emergenciais, em detrimento das reformas de base e, principalmente, da criação de um sistema nacional de educação que integrasse todos os brasileiros de todas as idades. (VENTURA, 2004, p. 13)

Quanto ao ensino supletivo, criado pela Lei n.º 5.692/71, pode-se afirmar que este foi, pela primeira vez, um ordenamento jurídico que garantiu o direito público e social da população de jovens e adultos que não teve possibilidades e condições de efetuarem seus estudos em idade própria no ensino regular. De acordo com a legislação, além de suprir a escolarização básica desta população, o ensino supletivo também tinha a finalidade de promover estudos de aperfeiçoamento e atualização relacionados à formação profissional. O Art. 25 afirmava que “o ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.”

O ensino supletivo foi elogiado pelos legisladores da época como uma representação do “novo” tipo de ensino que se preconizava instaurar, cooperando com o desenvolvimento da unidade nacional e o progresso da nação, integrando ensino regular e formação profissional para adolescentes e adultos.

Como podemos perceber era intenção dos legisladores cumprir esses objetivos anteriormente descritos através de um sistema que mesmo não sendo paralelo ao ensino regular e sim integrado, pudesse ser o paradigma de uma nova escola, uma escola do futuro. O ensino supletivo seria então aquele que, quanto maior seu grau de supletividade, mais próximo estaria do novo e, portanto, mais distante do tradicional. A nova escola, no texto legal, está colocada em oposição às formas sistemáticas de ensino-aprendizagem características do ensino regular. (HADDAD, 1987, p. 21)

O que ocorreu efetivamente não foi a ascensão do “novo” nem a integração da formação geral²⁸ com a profissional. Esta ficou a cargo das instituições especializadas como o

²⁸ A formação geral dos adolescentes e adultos quando não realizada pela matrícula e frequência ao ensino supletivo era obtida por meio de certificação através dos cursos e exames supletivos, que tinham como objetivo certificar em nível de 1º e 2º graus os candidatos aprovados em provas oferecidas por instituições reconhecidas pelos sistemas de ensino. No caso do SENAI e SENAC, como estas eram entidades eminentemente voltadas para a formação profissional, muitos candidatos que realizavam seus cursos para obtenção da habilitação profissional

Senai e o Senac, que sem a preocupação com a formação geral tinham o “objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho” (HADDAD, 1987, p. 20).

No campo da educação profissional propriamente dito, a Lei n.º 5.692/71, cria o ensino de 2º grau profissionalizante. Poderia ter sido uma superação da dualidade histórica do sistema de ensino brasileiro, visto que a legislação integrara educação geral e educação profissional, não se efetiva. À semelhança do ensino supletivo, o que se tem é um discurso de cunho político e ideológico que não consegue romper com as barreiras estruturais devido à falta de investimentos financeiros e pedagógicos, bem como a resistência de parcela da sociedade – a dominante – que acostumada ao *status* da formação propedêutica nunca abdicou da manutenção do poder dominante expresso no acesso à universidade brasileira.

Para Germano (2011), a reforma educacional do Estado Militar que culminou na profissionalização compulsória do ensino de 2º grau tinha relações específicas com o modelo de política econômica assumida pelo governo. Tratava-se de alinhar a política educacional à política ocupacional, dando ao ensino de 2º grau o caráter de terminalidade de modo que seus concluintes ingressassem diretamente no mercado de trabalho. Porém, por trás deste discurso, o que se objetivava realmente era a contenção da demanda para o ensino superior, conforme diz o autor:

Esta terminalidade faria com que um grande contingente de alunos pudesse *sair* do sistema escolar *mais cedo* e ingressar no mercado de trabalho. Com isso, diminuiria a demanda para o ensino superior. A reforma de 2º grau, portanto, está diretamente relacionada com a contenção do fluxo de alunos para as universidades. Desse ponto de vista, ela assumia uma função discriminatória, apesar do discurso igualitarista e da generalização da “profissionalização para todos”. (GERMANO, 2011, p. 176, grifo do autor)

Na prática, o ensino profissionalizante qualificado ficou a cargo de entidades e instituições privadas que legalmente estavam aptas a receber apoio financeiro²⁹ do governo para o desenvolvimento de seus projetos, conseqüentemente, a ampliação de seu patrimônio.

de nível técnico buscavam os exames. Castro et al. (apud HADDAD, 1987) afirmam que neste período estas instituições tiveram um papel importante no fortalecimento da procura dos cursos e exames supletivos em detrimento da matrícula e frequência às aulas no ensino supletivo. Os autores citados deixam subentender que a aprovação destes candidatos, acima da média, era motivação para não se preocupar com a formação geral obtida através da escola.

²⁹ O Art. 45 da Lei n.º 5.692/71 afirmava: “As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo.” Esse dado corrobora com as afirmações de Germano (2011) sobre os motivos do fracasso da profissionalização, dentre eles: a) a pequena quantidade de recursos financeiros que os sistemas públicos de ensino receberam; b) a desarmonia da política profissionalizante com as tendências externas da década de 70; c) a falta de sintonia entre o sistema educacional e o sistema ocupacional; d) o não estancamento da procura pela universidade, em especial, pela classe média; e) a não implantação da profissionalização na

Em síntese, como se pode observar na ilustração da figura 3, a trajetória histórica da EP e EJA revela que, desde suas primeiras ações, muito pouco foi realizado para uma aproximação efetiva entre ambas as modalidades de ensino, que pudesse significar uma formação integrada para o atendimento de jovens e adultos trabalhadores que demandam por elevação de escolaridade e qualificação profissional.

Figura 3 – Linha do tempo comparativa da trajetória histórica entre EP/EJA (1909-1978)

EP			EJA
Escolas de Aprendizizes e Artífices	1909		
Escolas de Aprendizizes Agrícolas	1910		
		▲	1928 1935
Liceus Industriais	1937		Experiência do Distrito Federal
SENAI/Escolas Industriais e Técnicas	1942		1947 SEA / CEAA
		▲	1952 CNER
			1957 SIRENA
Escolas Técnicas Federais	1959		1958 CNEA / II Congresso Nacional de Ed. de Adultos
			1960 MCP
		▲	1961 CPC / MEB / De Pé no Chão
		▲	1962 CEPLAR / Sistema Paulo Freire
Escolas Agrícolas Federais	1967		1965 Cruzada ABC
2º grau profissionalizante	1971		1970 MOBRAL
CEFETs (MG/PR/RJ)	1978		1971 Ensino Supletivo

Fonte: Próprio autor.

Legenda: o símbolo ▲ dentro do tracejado representa os momentos de aproximação entre a EP e a EJA na trajetória histórica de ambas no período de 1909 e 1978.

Eventos isolados, como a experiência do Distrito Federal entre 1928 a 1935, as experiências do MEB, da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão e da Ceplar, no início da década de 1960, objetivaram uma integração da formação básica com a profissionalização, desenvolvendo de forma bem sucedida seus projetos. Foram experiências marcadas por uma conscientização política e crítica acentuadas, que lograram elevar a escolarização básica de adolescentes, jovens e adultos, aliadas ao ensino de uma profissão, que mesmo não sendo uma habilitação profissional de nível técnico, apontava para um novo projeto de sociedade. Tinham “tudo” para dar certo, porém foram malogradas por

maioria das escolas da rede pública; f) o que levou o MEC à mudanças contínuas na legislação para solucionar o problema. “Tal política impôs, outrossim, uma sobrecarga às escolas técnicas federais, acarretou uma degradação sem precedentes na escola pública de nível médio em geral e fortaleceu a rede privada de ensino.” (GERMANO, 2011, p. 188)

intervenções autoritárias de governos autocráticos que não aceitavam a ascensão democrática das massas populares.

Em contrapartida, outras experiências institucionalizadas como a CNER, Cruzada ABC e Mobral, que tentaram implementar a integração entre EP e EB no âmbito da educação de jovens e adultos, não obtiveram o sucesso preconizado, provavelmente, porque o interesse maior não era de fato a formação mas a manipulação do trabalhador.

Esse é o cenário histórico que culminou nas lutas e disputas por um novo projeto de sociedade nos anos de 1980. Projeto este que não pode ser compreendido sem a elucidação dos fatos que marcaram o distanciamento – proposital – da educação profissional com a educação de jovens e adultos. Provavelmente porque a força do trabalho (foco específico da EP) aliada à força da escolarização básica (foco específico da EJA) sempre impuseram terror aos grupos dominantes que viram ameaçada a sua hegemonia face à possibilidade de ascensão crítica e de mobilização político e social das “massas” populares que eles sempre estiveram acostumados a dominar. Assim, a possível integração entre a EP e EJA não se concretizou na história da educação brasileira, no período acima discutido, mas deixou suas marcas a partir da mobilização dos grupos sociais que lutaram pela formação do trabalhador para além da submissão da política educacional às políticas econômicas. Tais marcas colocaram a pessoa humana e o sentido do ser social, em sua coletividade, como princípios fundamentais de uma política educacional para a formação do trabalhador.

1.2 OS EMBATES POLÍTICOS E EDUCACIONAIS DE 1980 E INÍCIOS DE 1990

O início dos anos de 1980 é reconhecido como o período de reabertura política da sociedade brasileira, no qual o Estado Militar se torna cada vez mais instável com grandes dificuldades de se manter no poder. Crises na economia, aumento da dívida externa, surgimento de novos partidos políticos de esquerda, a reorganização dos trabalhadores, o descontentamento da burguesia civil com as políticas do governo militar, são alguns dos fatores que desencadearam os movimentos de luta pela redemocratização do país. Entretanto, é interessante atentar para as observações de Germano (2011): a principal causa do enfraquecimento do governo militar não foram as pressões da sociedade civil, ainda que estas tenham contribuído, mas as contradições internas inerentes ao próprio aparelho estatal militar que, desde o governo Geisel (1974-1979), já apresentava dificuldades de alinhar os interesses das facções militares presentes no governo.

Foi, portanto, este enfraquecimento interno provocado pelas facções militares do próprio governo que permitiram a ascensão de movimentos políticos e sociais a favor da abertura política do país. Para manter sua hegemonia, os militares iniciam um processo de concessões e alianças com parcela da sociedade civil, desembocando num efeito contrário ao planejado, o fortalecimento dos apelos de reabertura democrática com aumento da crise do governo militar. Observe a síntese de Germano (2011, p. 214-215):

Entretanto, os efeitos foram quase sempre inversos à pretensão do Regime, uma vez que se ampliavam os espaços de atuação do movimento sindical, da imprensa, de setores da Igreja, do MDB, de instituições como OAB, ABI etc., e surgiam novas formas de movimentos sociais, que engrossavam o caudal oposicionista, configurando a “dialética da concessão e conquista”. De Geisel a Figueiredo, entre as várias iniciativas liberalizantes, podemos citar: o abrandamento da censura à imprensa, com vistas a coibir os abusos da comunidade de informações; a busca de apoio para o processo de abertura, junto a jornalistas e editores de alguns dos principais órgãos de imprensa do país como o *Jornal do Brasil*, *O Estado de S. Paulo* e revistas *Veja* e *Isto É*; encontro de Geisel com representantes da Igreja através da CNBB; a reação de Geisel à morte de Wladimir Herzog e Manoel Fiel Filho, da qual resultou a demissão do comandante do II Exército; estado de direito em outubro de 1975; o fim do AI-5 em 1978; a concessão em 1979 da anistia política; a restituição das eleições diretas para governadores em 1982 etc.

No âmbito acadêmico e educacional surgem movimentos de oposição ao regime como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em 1974, o I Seminário Brasileiro de Educação, realizado pela Unicamp em 1978. Ainda no final desta década há o ressurgimento da União Nacional de Estudantes (UNE), a formação de associações de docentes universitários e as greves dos professores de 1º e 2º graus, em grande parte dos estados, por melhoria salarial e de condições de trabalho (GERMANO, 2011).

Dentre as associações de docentes universitários, em março de 1978 foi criada a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação³⁰ (Anped), “uma sociedade civil, sem fins lucrativos, que congrega instituições e profissionais no campo da educação, em nível de pós-graduação, com a finalidade de promover o desenvolvimento do ensino e da pesquisa.” (ASSOCIAÇÃO... 1979a, p. 1)

³⁰ Além da Anped, outras duas importantes instituições surgiram no mesmo período com relevante importância para o movimento de reabertura política: o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), criado em 1979, “em Campinas (SP), como resultado da atuação de alguns educadores preocupados com a reflexão e a ação ligadas às relações da educação com a sociedade.” (Extraído do site <<http://Cedes.preface.com.br/sobre>>. Acesso em: 22 jul. 2015); e a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), criado em 1981, atualmente denominada de Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). De acordo com Souza (2010, s. p.), “[...] a ANDES constituiu-se, desde sua origem, como uma entidade determinada a lutar tanto pela democratização da vida institucional do país quanto pela universalização e democratização da educação pública, entendendo-a como um direito de todos.” E, segundo Pino (2010), estas três entidades foram as responsáveis no período entre 1980 e 1991 pela organização das Conferências Brasileiras de Educação (CBE) que deram origem ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Seus primeiros boletins informativos se restringiram a informes de expediente, agendas das atividades da associação e listas de pesquisas em andamento e concluídas pelos programas de pós-graduação. Mas, no final de 1979, seu terceiro boletim informativo traz uma nota sobre o “papel social da Anped”, em que fica clara a reivindicação de autonomia da associação ante as decisões do governo, ampliando sua finalidade institucional para além do mero apoio ao desenvolvimento do ensino e pesquisa. São elaboradas as seguintes linhas de orientação:

Partindo-se de que AUTONOMIA diante do Governo não implica em neutralidade ou isolamento, entende-se como função da Anped:

- posicionar-se diante das questões fundamentais da educação brasileira consideradas ou não pela política educacional oficial;
- manter ligação com a realidade social questionando *para que e para quem* a educação vem se destinando;
- favorecer através de um amplo debate a avaliação constante da política educacional;
- tomar iniciativa de influir e se antecipar com propostas, na formulação da política educacional. (ASSOCIAÇÃO..., 1979b, p. 3, grifo do autor)

Estas linhas de orientação confirmam o rompimento com o silenciamento imposto pelos atos de exceção do governo militar e o posicionamento crítico e democrático da associação em prol de uma sociedade democrática com abertura política. A Anped simboliza o momento efervescente da sociedade brasileira desde o início dos anos de 1980 e em todo o seu decorrer. A então “dialética da concessão e conquista”, citada por Germano (2011), se ratifica pela contraditória concessão do governo militar à organização dos movimentos sociais que vão defender seu direito de expressão e liberdade política, abrindo novos espaços de organização social para reivindicação da democratização da sociedade.

Nesse contexto, aconteceram três fatos importantes, diretamente ligados ao campo educacional, que contribuíram significativamente para a construção de um campo de conhecimento que possibilitou a reflexão sobre um novo projeto de sociedade e de educação, no qual a reflexão da relação entre trabalho e educação foi colocada como necessária para o amadurecimento do fundamento democrático, quais sejam: a) a realização das Conferências Brasileiras de Educação (CBE) realizadas entre 1980 e 1991; b) a criação do Grupo de Trabalho (GT) Educação e Trabalho na Anped, em 1981; c) e, os projetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dos deputados Otávio Elísio e Jorge Hage, no período pós-constituinte.

1.2.1 A formação do trabalhador nas Conferências Brasileiras de Educação (1980-1991)

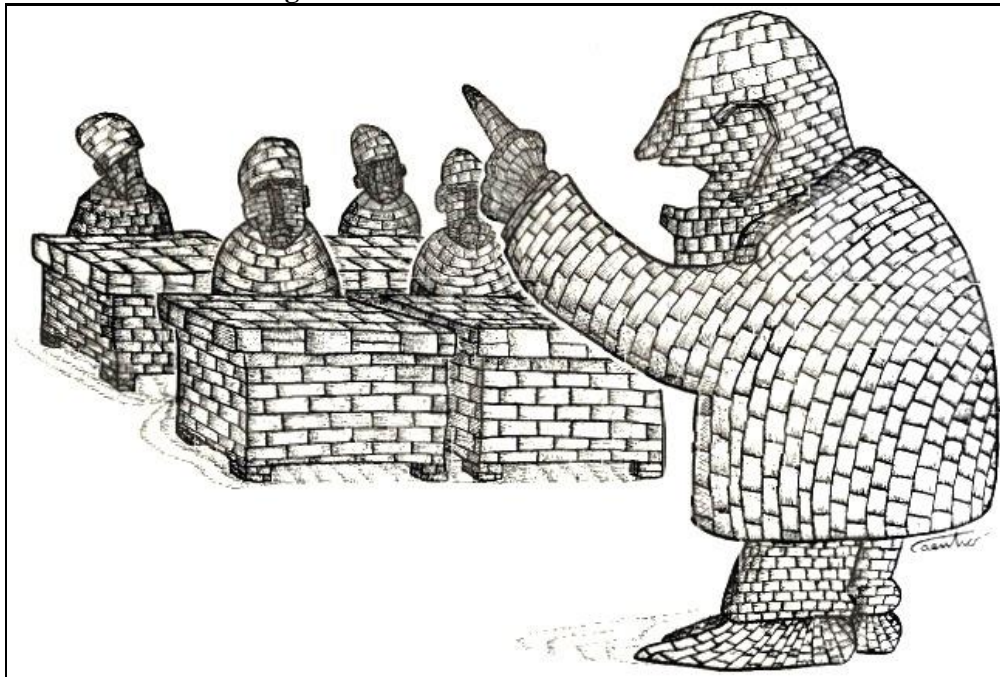
As Conferências Brasileiras de Educação (CBE) representaram o anseio da sociedade, especificamente de educadores e educandos, pelo princípio de um Estado e uma Educação democráticos. Fruto da mobilização de associações como a Anped, a Andes, o Cedes e o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec), estas conferências foram o palco central das discussões políticas e educacionais da sociedade e do Estado, a partir do campo da educação, por seus protagonistas – educadores e educandos.

A I CBE, realizada em março de 1980, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), teve a “Política Educacional” como temática central. Jacques Velloso, então presidente da Anped, falou sobre o êxito de realização da conferência e dos desafios as serem percorridos, como se observa:

O êxito da realização da *I Conferência Brasileira de Educação* ainda não significa que ela atingiu *plenamente* seus objetivos [...]. Foi dado um largo passo na direção de propostas de política educacional, mas resta um extenso caminho a percorrer. Fazem parte deste caminho o aprofundamento do debate onde quer que ocorra a prática educacional e a proposição de medidas concretas para uma educação brasileira e democrática. Estas são tarefas nossas, de educadores e educandos. Uma educação brasileira e democrática só poderá ser alcançada em uma sociedade onde o Estado tenha a democracia como fundamento. A construção desta sociedade e luta por este Estado fazem parte do mesmo caminho. (ASSOCIAÇÃO..., 1980, p. 1, grifo do autor)

Observe-se a consciência política e de engajamento presente nas palavras do presidente da Anped. Expressões como “aprofundamento do debate”, “proposição de medidas concretas”, “democracia como fundamento”, “luta por este Estado”, descrevem o posicionamento crítico de educadores e educandos ante um Estado autoritário e ditador, como se pode observar na ilustração (Figura 4) que apresenta a relação professor-alunos de forma autoritária, o que representava, figurativamente, a relação do Estado com seus cidadãos. Além disso, a consciência crítica daquele momento sinalizava para a compreensão de que a relação Estado-sociedade-educação está visceralmente ligada, de maneira que não se pode defender uma educação brasileira democrática em consonância com um Estado autoritário. Foi esse espírito de luta que percorreu a realização das demais edições das conferências e de outros eventos³¹ na década de 1980.

³¹ O Boletim Anped, v. 2, n. 1, (1980), registra a participação da Anped na reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, cuja temática para o ano de 1980 era “Educação para um Estado democrático”. Traz, também, todo o relatório das atividades e discussões da I CBE.

Figura 4 – O Professor-Estado autoritário

Fonte: (ASSOCIAÇÃO..., 1980, p. 3)

Assim, a década de 1980 é iniciada pelo reconhecimento e a denúncia de um forte autoritarismo do Estado sobre a sociedade e a escola, fazendo desta última seu aparelho ideológico para convencer as massas populares de que o projeto de sociedade, de desenvolvimento econômico e social do Estado Militar, era o melhor para a nação brasileira. Segundo Althusser (1970), tomar a escola como aparelho ideológico do Estado significa compreender que a escola se constitui como espaço social de reprodução das relações de poder e exploração no contexto da sociedade de classes e, que, portanto, pode ser um elemento de reprodução da ideologia. Uma vez que o Estado Militar detém o poder político do país, pode criar leis e executar normas que tornem a escola subserviente aos seus propósitos. Um exemplo dessa relação de poder é a tese de Deiró (2005), expressa no livro *As Belas Mentiras: A Ideologia Subjacente aos Textos Didáticos*, em que depois de examinar mais de 20.000 páginas de textos didáticos do então ensino de 1º grau verificou a forte influência do Estado por meio da transmissão de conteúdos ideológicos que exaltavam a ordem e a estrutura social vigente no período militar.

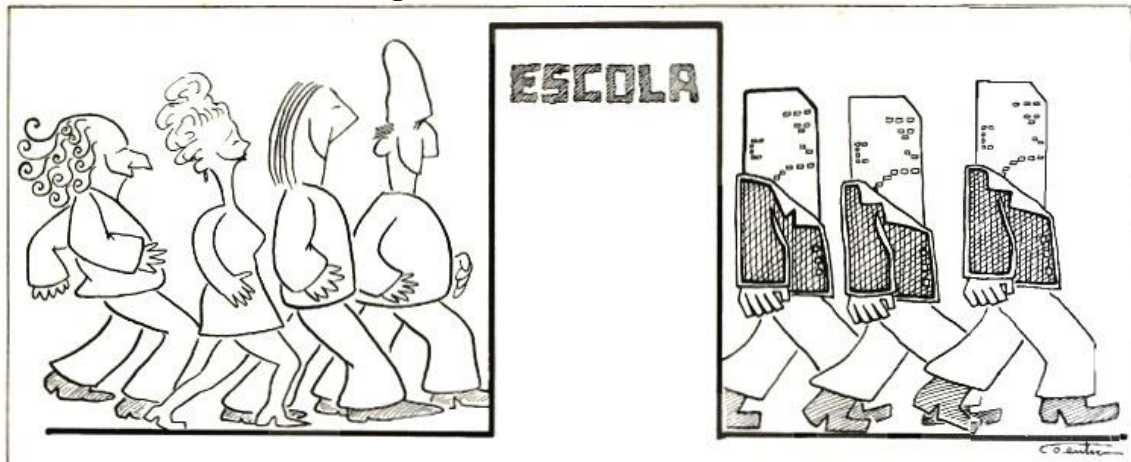
Entretanto, há um forte descontentamento com o Estado e uma reação ao modelo autoritário vigente, como registra parte do *Manifesto aos Participantes* da I CBE, elaborado pelos professores Guiomar Namó de Mello, Jacques R. Velloso, Luiz Antônio Cunha e Moacir Gadotti:

Precisamos criar canais para que as decisões educacionais deixem de nos ser impostas. Rejeitamos o papel de simples executores de uma política educacional sobre a qual não fomos consultados. Para isso, teremos que percorrer o árduo caminho da construção, entre nós, de um consenso capaz de nos dar força e organização. Não um consenso estático e sem data, mas um consenso obtido na unidade em torno de objetivos que unifiquem nossa luta a cada momento. Mais ainda, um consenso que inclua amplos setores da sociedade. É importante que as entidades, os grupos e as pessoas presentes assumam o debate aqui iniciado. E, ao assumi-lo, procurem difundir esse debate em todos os níveis. [...]

É sempre bom lembrar que nós, educadores-educandos, fomos formados por instituições autoritárias. O autoritarismo contra o qual lutamos está fora, mas também está dentro de nosso meio, como uma força escondida mas ativa. Por isso, em encontros como este, frequentemente afloram o golpismo, o sectarismo ideológico, o faccionismo partidário e o estrelismo personalista. Para vencer esse inimigo interno, para ampliarmos o debate democrático, para efetivarmos uma prática coletiva, é preciso que nos reeduquemos. (ASSOCIAÇÃO..., 1980, p. 4)

Esse depoimento deixa evidente o descontentamento e a denúncia do autoritarismo do Estado sobre a sociedade e a política educacional brasileira, que era produzida nos gabinetes dos ministros de Estado e introduzida de “cima para baixo” sobre educadores e educandos. Há uma declaração clara de rejeição ao papel de meros executores desta política e conclamação à participação ativa dos agentes sociais envolvidos para a construção de um consenso que possibilitasse a luta pela mudança, reconhecendo-se que as ambiguidades do Estado Militar encontravam-se, também, alojadas internamente na educação, que de certa forma funcionava até aquele momento como forte aparelho ideológico autoritário – uma escola domesticadora (Figura 5) em que são tolhidas a liberdade e autonomia humanas.

Seguindo a tendência de afirmação de uma sociedade democrática, a II CBE foi realizada em junho de 1982, no *campus* da Pampulha, da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. A temática central, “Educação: perspectivas na democratização da sociedade”, desdobrava-se em quatro temas aglutinadores: os profissionais da educação; a gestão da educação; educação e participação popular; e, a questão pedagógica. (ASSOCIAÇÃO..., 1981, 1982a) Foi uma conferência fértil em termos de produção de conhecimentos, pois elaborou seus anais em três volumes, com destaque para a comemoração dos cinquenta anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação que foi reproduzido na íntegra, mais a realização de 14 simpósios e 67 painéis. (ASSOCIAÇÃO..., 1982b) A luta pela democratização da sociedade e a consciência do papel da educação e seus agentes sociais sobre esta conquista são elementos presentes no evento, bem como a forte retomada da defesa pela escola pública como direito de todos.

Figura 5 – A escola domesticadora

Fonte: (ASSOCIAÇÃO..., 1980, p. 7)

A III CBE, realizada em Niterói (RJ), em 1984, teve como temática “Das críticas às propostas de ação”, o que demonstra que já havia se constituído um determinado conjunto de críticas ao Estado autoritário e, agora, era necessária a ação prática como forma de transformação da realidade social. O contexto político social do país apresentava maior abertura com as eleições dos governos nos estados, o que permitia ações mais democráticas na educação, daí a tônica de passar das críticas às ações. “Era também momento de expectativa na área federal, pela eleição de Tancredo Neves³², o que fazia esperar uma redefinição na política educacional, no bojo da redefinição da política econômico-social do país.” (ASSOCIAÇÃO..., 1986b, p. 29)

Em pleno processo de redemocratização política do país e início das discussões por uma nova constituição, a IV CBE aconteceu em setembro de 1986, em Goiânia (GO), sob a temática “Educação e Constituinte”. A sociedade vivia um momento em que o povo brasileiro se mobilizava em torno de questões básicas como a participação popular, a política econômica, a reforma agrária, o acesso e a qualidade da escola pública e as eleições para a Constituinte. (ASSOCIAÇÃO..., 1986b)

Nesse contexto, a CBE exerceu importante papel mobilizador na luta pela redemocratização da sociedade e construção participativa da política educacional com a

³² Com a eleição de Tancredo Neves para presidente da República, em janeiro de 1985, tem-se o fim do ciclo autoritário do governo militar e o início oficial do processo de redemocratização com o compromisso do então presidente de convocar uma Assembleia Nacional Constituinte. Em seu primeiro discurso como presidente declarou seu compromisso com a nação: “Convoco-vos ao grande debate constitucional. Deveis, nos próximos meses, discutir, em todos os auditórios, na imprensa e nas ruas, nos partidos e nos parlamentos, nas universidades e nos sindicatos, os grandes problemas nacionais e os legítimos interesses de cada grupo social. É nessa discussão ampla que ireis identificar os vossos delegados ao poder constituinte e lhes atribuir o mandato de redigir a lei fundamental do país. A Constituição não é assunto restrito aos juristas, aos sábios ou aos políticos. Não pode ser ato de algumas elites. É responsabilidade de todo o povo.” (VERSIANI, 2010, p. 241) Não é sem motivo que a IV CBE, realizada no ano seguinte, tenha tido como temática central “Educação e Constituinte”.

apresentação de fortes denúncias contra documentos oficiais elaborados como o esboço para a nova Constituição, cujo capítulo sobre a Educação elaborado pelo Conselho Federal de Educação, foi alvo de duras críticas e rejeição de educadores e educandos pela forte tendência privatizante da educação defendida pelo documento.

Denunciou também a grande desigualdade econômica e social do país que impede que as riquezas sejam distribuídas entre a coletividade de modo a cumprir a justiça social, dos quais decorrem problemas crônicos na educação, como se observa:

- Mais de 50% de alunos repetentes ou excluídos ao longo da 1ª série do ensino de 1º grau;
- cerca de 30% de crianças e jovens na faixa dos 7 aos 14 anos fora da escola;
- 30% de analfabetos adultos e numeroso contingente de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica;
- 22% de professores leigos;
- precária formação e aperfeiçoamento profissional de professores de todo o país;
- salários aviltados em todos os graus de ensino. (CONFERÊNCIA..., 1986, p. 1240)

Ainda se constituíram alvos de denúncia a falta de uma política pública educacional por meio de diretrizes nacionais que rompessem com as ações politiqueras dos partidos políticos dentro dos governos (federal e estaduais). Ao invés de políticas públicas praticavam-se:

[...] programas de impactos políticos e de favorecimento a grupos que colocam a educação a serviço de interesses menores. Promoções nacionais como o “Dia D da Educação”, para todos, Programa Nacional do Livro Didático, Projeto Educar, Projeto Nova Universidade, Projeto das 200 Escolas Técnicas, como também a sucessiva criação das “comissões de alto nível”, não chegam a produzir mais do que efeitos de visibilidade política, já que são medidas descontínuas e desconectadas de um plano global de atendimento ao conjunto dos problemas educacionais. Tais promoções criam uma expectativa ilusória, contribuindo para desviar a atenção dos reais problemas. (CONFERÊNCIA..., 1986, p. 1241)

Estas denúncias e requerimentos foram registrados num documento que ficou conhecido como “Carta de Goiânia”, no qual os participantes expressaram suas críticas e reivindicações como propostas para a nova Carta Constitucional. A Anped salientou a importância do evento em seus Boletins e destacou o fato de mais de seis mil participantes comporem o quórum da IV CBE, registrando na Carta de Goiânia os diversos anseios e propostas por uma educação fundada nos princípios da democracia, do direito à escola pública e da justiça social. (ASSOCIAÇÃO..., 1986c, p. 73-76)

Entretanto, dentre os vários temas discutidos no evento, interessa de modo particular a este trabalho, as discussões realizadas no Simpósio “Política de Educação Profissional” e no

Painel “200 Escolas Técnicas: um problema do MEC ou da sociedade?”. No caso do simpósio, as discussões e debates produziram uma moção que requeria: o amplo debate entre educadores e interessados no projeto das 200 Escolas Técnicas; e, a democratização das instituições de formação profissional, que estavam sob o controle privado de instituições como o SENAI e o SENAC. (CONFERÊNCIA..., 1986)

No caso do Painel, é interessante ler na íntegra o resultado de suas discussões:

Os participantes do painel 200 Escolas Técnicas: um problema do MEC ou da sociedade? realizado por ocasião da IV CBE (Goiânia 2 a 5 de set. 86), aprovaram a seguinte moção: 1. Que seja garantida a todos uma formação escolar comum, voltada para a cidadania e que esteja presente no currículo escolar a ligação do mundo da educação com o mundo do trabalho, sem submissão da escola ao trabalho; 2. Que no projeto de criação das 200 escolas técnicas seja efetivamente garantida a formação geral do educando, conforme o currículo mínimo definido pelo Conselho Federal de Educação, e que estas escolas se voltem, na preparação profissional, para uma família ocupacional, ficando o treinamento das funções e tarefas específicas, a cargo das empresas. (CONFERÊNCIA..., 1986, p. 1257)

O conteúdo desta moção revela o anseio dos educadores e educandos, como representantes da luta pela escola pública e democrática, de que a formação profissional não fosse refém das instituições privadas e que esta fosse construída sobre bases sólidas – na integração entre formação escolar comum (educação básica) com a preparação profissional (educação profissional). Este apelo demonstra que há muito a formação do trabalhador vinha sendo submetida à lógica da estrutura econômica da sociedade e do empresariado, sendo negado aos estudantes das classes populares e aos trabalhadores o direito de uma escolarização básica para a cidadania integrada com sua formação profissional. Esta temática se tornará ainda mais latente nas discussões sobre a nova LDB nos anos que se seguem.

Em 1988, entre os dias 2 e 5 de agosto, ocorreu em Brasília a V CBE, sob o tema “A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: compromisso dos educadores”. Esta conferência aconteceu no mesmo ano da promulgação da nova Constituição brasileira, se antecipando às discussões de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Mesmo antes da promulgação da Carta Magna, que ocorreu em outubro, a conferência já denunciava algumas derrotas dos princípios propostos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública no primeiro turno de votações da Assembleia Nacional Constituinte, dentre eles o princípio de destinação exclusiva de verbas públicas para o ensino público e a gestão democrática da escola de qualquer natureza ou grau. (ASSOCIAÇÃO..., 1988) Entretanto, no que diz respeito à relação trabalho e educação e na formação da classe trabalhadora, a Conferência defendeu a construção de uma escola politécnica e o trabalho como princípio educativo.

Por fim, a última CBE realizou-se em São Paulo, no ano de 1991, sob a temática “Política Nacional de Educação”. De acordo com Pereira, T. (2012), os eixos temáticos e discussões apresentadas à VI CBE permitem perceber que havia entre os educadores uma compreensão crítica em relação a emergência do neoliberalismo sobre a educação brasileira. Grande parte dos textos apresentados no simpósio temático “Trabalho e Educação” discutiam a questão da profissionalização do trabalhador ante os novos arranjos produtivos, dentre eles a questão do uso das novas tecnologias na produção. Pereira, T. (2012) relaciona os textos apresentados na conferência, no eixo Trabalho-Educação, dentre eles: *Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora*, de Lucília Regina de Souza Machado; *Mudanças tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho e a qualificação profissional*, de Magda de Almeida Neves; *As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora: politecnia, polivalência ou qualificação profissional*, de Gaudêncio Frigotto. Estes, dentre outros trabalhos, exemplificam a preocupação latente com as mudanças emergentes no modelo de produção capitalista, promovidas pelo ideário neoliberal. Apesar dos termos “neoliberal” ou “neoliberalismo” não constarem de modo explícito nos títulos dos trabalhos, eles estão implícitos em toda a discussão da época.

De acordo com Bollmann (2010):

Era preciso construir, democraticamente, uma nova proposta de educação para o país. A realização de uma Conferência Brasileira de Educação significava, naquela conjuntura adversa aos movimentos sociais, a retomada da agenda de luta pela educação pública e gratuita, direito de todos e dever do Estado [...]. (p. 664-665)

Estava, assim, posta a defesa dos fundamentos de uma escola pública, que incluía a formação profissional do trabalhador na perspectiva da educação básica integrada à educação profissional – a concepção de politecnia.

Para Saviani (2003, p. 140),

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna.

Essa foi a concepção de politecnia que se construiu no meio acadêmico, especialmente, nas discussões da Anped, e que se intentou instituir no projeto da nova LDB. Uma formação politécnica era condição para a superação do dualismo educacional brasileiro e da dicotomia entre trabalho manual *versus* intelectual, oferecendo a todos os brasileiros, em particular, à classe trabalhadora, o direito a uma escola pública de qualidade em que a formação científica e clássica fosse integrada à formação profissional de modo democrático. A compreensão destes fatos é essencial para entender os projetos de LDB propostos por educadores e educandos na Constituinte de 1988.

1.2.2 O GT Educação e Trabalho da Anped

Quanto à formação do trabalhador na perspectiva de elevação de sua escolarização básica e da integração desta com a formação profissional, o segundo fato importante foi a criação do GT Educação e Trabalho na Anped, em 1981. Segundo o *Boletim Anped* (1986a), desde a sua criação o GT foi palco de conflitos e resistências, primeiramente por ser uma área nova de discussão no meio educacional, conseqüentemente, não havia trabalhos sistematizados e um corpo teórico de conhecimentos que pudesse ser claramente discutido. Tratava-se de um caminho a ser construído. Por conseguinte, a relação educação e trabalho trazia consigo dilemas críticos para a discussão educacional, ora por ausência de formação docente neste campo, ora por estar no cerne de discussões sindicais e do direito dos trabalhadores no período de redemocratização.

O fato é que, o referido GT foi de suma importância para o debate e discussão da temática, principalmente nas edições da CBE, com destaque para a IV edição que ocorreu em Goiânia (GO), em 1986. Nesta ocasião, a temática da conferência versou sobre “Educação e Constituinte”, e o Simpósio Educação e Trabalho teve a apresentação de trabalhos importantes como: *Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos*, de Gaudêncio Frigotto; *Trabalho e educação*, de Paollo Nosella; *Processo de trabalho e processo de conhecimento*, de Carlos Minayo Gomez; *A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral*, de Marcos Arruda; e, *O direito do trabalhador à educação*, de Miguel Arroyo.³³ Todos estes trabalhos têm em comum o fato de

³³ Estes cinco trabalhos apresentados na IV CBE foram reunidos em um livro intitulado *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*, organizado pela editora Cortez (GOMEZ et al., 2002). Pode-se afirmar que estes textos são importantes documentos históricos que refletem o contexto do debate teórico do campo trabalho e educação na década de 1980, em que a luta pela democratização da sociedade encontrava-se no ápice das discussões.

compartilharem uma visão crítica da relação capital e trabalho, demonstrando as implicações teóricas e práticas que o capital exerce sobre o trabalho, quando este é alienado ao sistema de produção capitalista, o que implica pensar o papel da educação e da escola como elemento crítico da relação capital-trabalho.

Iniciou-se, desta forma, uma epistemologia da relação educação e trabalho que estabeleceu as bases teóricas e reflexivas para a construção de conhecimentos relacionados à formação do trabalhador, que propiciaram no período da reabertura política a defesa por uma educação politécnica e do trabalho como princípio educativo. (TREIN; CIAVATTA, 2003)

Até a década de 1970 haviam prevalecido as concepções da economia política, da teoria do capital humano e do tecnicismo como bases conceituais para a relação entre educação e trabalho. A educação tinha função instrumental em relação ao trabalho e, este, era tido como força de trabalho destinada ao desenvolvimento do sistema de produção capitalista. Somente a partir de 1980 que a relação educação e trabalho assume, de fato, no contexto brasileiro, formas mais críticas de reflexão com temáticas como: trabalho e educação; teoria e história; trabalho e educação básica; profissionalização e trabalho; educação do trabalhador nas relações sociais de produção; trabalho e educação nos movimentos sociais. (TREIN; CIAVATTA, 2003)

Deve-se salientar que esta ascensão crítica emergente se dá justamente no período de reabertura política, visto que aquele momento histórico propiciou a exposição de ideias contrárias ao capitalismo e ao modelo de desenvolvimento econômico vigente, com a organização do referencial teórico-metodológico baseado no materialismo histórico dialético. De acordo com Trein e Ciavatta (2003), este processo acompanhou a legitimação do GT Trabalho e Educação como campo do conhecimento científico e de pesquisa.

Esta legitimação ganha fôlego importante nas discussões de 1986, no CNPq e na IV CBE (KUENZER, 1991), quando se discutiu a ordem dos termos: educação e trabalho ou trabalho e educação? Compreendia-se que a ordem “educação e trabalho” trazia consigo uma concepção burguesa que precisava ser superada para uma verdadeira compreensão crítica das relações sociais entre trabalho, capital e sociedade. A compreensão de que o trabalho é princípio educativo e de construção do conhecimento prevaleceu nas discussões, primeiramente no âmbito no CNPq, onde a área passou a ser denominada de Trabalho e Educação, “mais do que uma diferença semântica, uma concepção teórica fundamentada em uma opção política.” (KUENZER, 1991, p. 93)

Posteriormente, na IV CBE, Frigotto (2002) expõe a necessidade da discussão e da categoria trabalho ser considerada como primordial em sua relação com a educação, visto que

esta é objeto das determinações e modificações decorrentes daquela. Por conseguinte, em seu relatório dos trabalhos anuais da Anped, em 1988, apesar do GT ser ainda denominado “Educação e Trabalho” no Boletim da associação, Frigotto utiliza pela primeira vez a expressão “GT Trabalho e Educação”. O que se segue daí em diante é a utilização do termo “GT Trabalho e Educação” nos Boletins Informativos da Anped (ASSOCIAÇÃO..., 1988, 1989).

Esta mudança da ordem dos termos acompanhou também a aproximação do GT com outros, tais como o GT Ensino de 2º grau, o GT Educação e Movimento Social do Campo e o GT Educação Popular. Esta aproximação se explica pelo fato do amadurecimento do GT compreendendo que além do aprofundamento teórico preconizado pelo grupo era necessário dialogar com outros grupos em prol da construção de um modelo de educação que se efetivasse de forma prática para o favorecimento da classe trabalhadora. Dialogar com o GT Ensino de 2º grau, significou aprofundamentos sobre o sentido de uma escola politécnica bem como sobre o trabalho como princípio educativo. Por sua vez, o diálogo com os GTs Movimento Social do Campo e Educação Popular, possibilitou a reflexão sobre a importância dos saberes populares e de práticas educativas para estes sujeitos a partir de sua realidade histórica. (ASSOCIAÇÃO..., 1989)

Pode-se afirmar, portanto, que grande parte das teorizações do GT Trabalho e Educação, articuladas com os demais GTs que envolviam o pensar da escola pública, em especial, a escola de 2º grau e o ensino para a classe trabalhadora, lançou fortes argumentos a favor da formação do trabalhador em concepções para além do funcionalismo instrumental de uma educação refém do mercado de trabalho. Formação politécnica, omnilateral e escola unitária estavam na agenda das discussões dos GTs e representavam o anseio por um novo modelo de ensino que tomasse o trabalho como temática central e articuladora das práticas pedagógicas no interior das escolas, especialmente, aquelas voltadas para o ensino do então 2º grau e as escolas noturnas voltadas para a classe trabalhadora.

1.2.3 Disputas nos projetos de LDB pós-Constituinte e a formação do trabalhador

Os relatórios das Conferências Brasileiras de Educação e das Reuniões Anuais da Anped evidenciam que foi grande a mobilização dos educadores, entidades institucionais e movimentos sociais em defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade para todos. Prova disso foi a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita logo após a IV CBE, em Goiânia. Entretanto, não se tratava de um movimento homogêneo em seus

interesses e concepções, pois reunia perspectivas diferentes de sociedade e educação que precisavam construir o “consenso possível” para caminhar na defesa e construção da educação pública do país. Dentre as diferentes concepções a que mais pesou no processo de conciliação política do Fórum foi a relação do público e do privado na educação (PINO, 2010).

No “Relato sobre o Fórum da Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública e Gratuita, proferido pela Profa. Isaura Belloni, na Sessão de Abertura da XI Reunião da Anped” (ASSOCIAÇÃO..., 1988), fica evidente esta disputa de concepções quando a referida professora lembra o que significou a defesa do princípio da exclusividade do dinheiro público aplicado na educação pública. Observe seu depoimento:

Na IX Reunião da Anped, realizada em junho de 1986, aprovamos um princípio muito claro: o da exclusividade da destinação das verbas públicas às escolas públicas. Foi um marco significativo no movimento da luta pela defesa da escola pública. Mas, naquele momento, muitos ficaram preocupados. Lembro-me de ouvir alguém dizer: “*Acabamos de fechar a PUC/SP*” – instituição que tantos serviços tem prestado à boa qualidade da formação de recursos humanos para a educação brasileira e que tanto tem contribuído, do ponto de vista político, na incorporação de muitos professores que foram cassados das universidades públicas, em diferentes momentos de nossa história... (ASSOCIAÇÃO..., 1988, p. 5, grifo nosso)

A expressão “Acabamos de fechar a PUC/SP”, emitida por interlocutores do processo decisório do Fórum em prol da defesa da escola pública, confirma que a relação do público e do privado era um dos pontos mais tensos para a construção do consenso, uma vez que o princípio de dinheiro público sendo aplicado exclusivamente em educação pública significava o preterimento de todas as instituições particulares de ensino que usufruíam de recebimento de dinheiro público para manutenção de seus interesses, fosse através de convênios, bolsas e outros.

Falando ainda sobre a organização do Fórum, Belloni relata:

[...] A dificuldade inicial de organização derivou, na verdade, do fato de que as entidades que se agregaram para organizar uma estratégia sistemática de pressão junto à Constituinte *não possuíam princípios explicitamente comuns* quanto às questões da educação. Havia apenas um suposto de que podiam trabalhar juntas; de que partilhavam de ideias ou princípios comuns com vistas àquilo que deveria ser o conteúdo do capítulo sobre a educação e de alguns outros detalhes, no texto da Constituição a ser elaborado.

Assim, foi um pouco problemático o início do Fórum, tanto devido a essas questões, quanto porque o que era importante para a Anped, o CEDES e a ANDE – o problema da *exclusividade da destinação da verba pública – não era um ponto consensual* para todas as entidades presentes. Havia uma ênfase nos princípios gerais mencionados antes: escola pública gratuita, laica, de boa qualidade, em todos os níveis e para todos. Esta proposta básica era, em princípio, aceita por todas as

entidades; contudo, no momento da operacionalização e do detalhamento, havia diferenças. (ASSOCIAÇÃO..., 1988, p. 5-6, grifo nosso)

Observa-se, desta forma, que a construção dos princípios da educação presentes na Constituição Federal de 1988 e nos projetos de lei para as diretrizes e bases da educação nacional foram, desde o início, marcados por diferentes pontos de vistas³⁴ presentes nas diversas instituições que participaram dos processos democráticos da década de 1980 e início de 1990. A ideia de construção coletiva, pelo consenso, de princípios em defesa da escola pública esbarrou inúmeras vezes em interesses corporativos que enfraqueceram a luta pela escola pública brasileira, permitindo o prevalecimento de interesses de instituições privadas de ensino, obedecendo a lógica privatista do sistema capitalista. Como afirma a autora acima: “não possuíam princípios explicitamente comuns” e a “exclusividade da destinação da verba pública – não era um ponto consensual”.

Ao mesmo tempo em que se buscava a consolidação da democracia, atendia-se às prerrogativas do industrialismo, propagando-se a demanda por um sistema educacional que estabelecesse valores e padrões de conduta, alinhados ao caráter utilitarista da sociedade capitalista. Isto significava prover a formação de técnicos e dirigentes, voltados à manutenção das relações sociais de produção [...] (PEREIRA, T., 2012, p. 92)

As décadas de 1980 e 1990 “marcaram embates acalorados e profícuos entre os que visavam assegurar os privilégios de instituições particulares de ensino privado e os que lutavam em prol da escola pública.” (PEREIRA, T., 2012, p. 92)

Desta forma, no início dos anos de 1990, as posições no campo da educação foram se tornando menos convergentes, o que diluiu em partes a força coercitiva e consensual do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). O projeto de LDB³⁵ que vinha sendo elaborado a várias mãos e ampla discussão a partir dos movimentos de educadores e sociais deu lugar a vários substitutivos com grande divergência de interesses. Apesar da grande participação do FNDEP e de todas as ações públicas para a aprovação de seu projeto de lei, o

³⁴ O Boletim Anped, v. 9, n. 2-3 (1987), traz um depoimento de Dermerval Saviani elucidativo do clima de disputas em torno da elaboração da nova Constituição e das novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Veja o que diz o registro: “Para Saviani, a Nova República apresenta-se como um regime político ambíguo. A ‘transição democrática’, considerada do ponto de vista dos dominantes, significa o retorno ao leito da democracia restrita e a retomada da estratégia de conciliação. Do ponto de vista dos dominados, trata-se de uma transição para uma democracia plena. Esta oposição está presente nas lutas que se travam no país, hoje, inclusive nas lutas em torno da nova Constituição. E estará também presente nas lutas em torno da formulação das novas diretrizes e bases da educação.” (p. 3)

³⁵ Uma boa exposição dos fatos que desembocaram na aprovação da LDB 9.394/96, iniciado pelo primeiro projeto de lei apresentado à Câmara Federal dos Deputados pelo Dep. Octávio Elísio (PSDB-MG), em 1988, pode ser lida em Saviani (2008).

novo governo de 1995 “desconhecendo a existência do Fórum, provocou a ruptura do espaço social com novas concepções de Estado e novo projeto de LDB.” (PINO, 2010, p. 3)

Saviani (2008), que acompanhou de perto o processo de tramitação dos projetos de LDB no Congresso Nacional, registra a reação conversadora do governo de 1995:

Logo de início ficou evidenciada a posição contrária do novo governo tanto no que diz respeito ao projeto aprovado na Câmara como ao substitutivo Cid Sabóia, então tramitando no Senado. Tal posição se manifesta quando, apenas iniciada a nova Legislatura, o senador Beni Veras (PSDB-CE) apresenta requerimento solicitando o retorno do projeto de LDB à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. A trajetória do projeto já estava entrando em área de turbulência. A relatoria do projeto na Comissão de Constituição e Justiça foi assumida pelo senador Darcy Ribeiro. Consumada a manobra regimental, o senador dá a conhecer seu parecer em 21 de março de 1995. (p. 159)

De forma mais periférica, mas não menos importante, a disputa e divergência com a questão do ensino médio e da educação profissional, que tocava diretamente a formação do trabalhador e a relação trabalho-educação, constituíram cenas deste cenário. A proposta de LDB encabeçada pelo Fórum enfatizava o conceito de uma escola politécnica e do trabalho como princípio educativo no ensino de 2º grau.

O texto “Em direção às Novas Bases e Diretrizes da Educação à Nível do 2º Grau”, do GT Ensino de 2º Grau, deixa claro o posicionamento dos educadores do campo acadêmico científico sobre o papel da escola para com a formação do trabalhador. Afirma:

À educação cabe preparar os trabalhadores para lidar não apenas com a dimensão técnica mas, principalmente com a dimensão política de sua atividade. À educação cabe criar algumas das condições indispensáveis para que as massas trabalhadoras elaborem sua própria prática, como parte do processo de produção do mundo moderno, buscando superar a ruptura entre o trabalho manual e intelectual, prática e teoria, execução e decisão. Essas condições dizem respeito principalmente à compreensão da organização do processo de trabalho nas atuais condições históricas, o que implica não apenas uma sólida iniciação aos conteúdos da ciência e da tecnologia, mas principalmente uma clara compreensão dos processos sociais envolvidos na criação e na utilização do conhecimento científico e tecnológico, que determinam as relações deste com outros tipos de saber. (ASSOCIAÇÃO..., 1988, p. 38-39)

Desta forma, a formação do trabalhador por meio de uma concepção ampla de trabalho e sua relação com a escola estava posta nas aspirações dos projetos de LDB que antecederam a Constituinte e se seguiram à aprovação da LDB. O GT Ensino de 2º Grau enfatizava que “[...] é impossível a politecnica em escolas de cuspe e giz; o trabalho, como princípio educativo, exige a articulação entre ciência e processo produtivo, entre teoria e prática, e esta articulação só será possível em uma escola adequadamente construída e

equipada.” (ASSOCIAÇÃO..., 1988, p. 40) No mesmo texto, ao explicar o que seria esta concepção de uma escola politécnica, afirma: “Esta deve possibilitar a formação de homens plenamente desenvolvidos, capazes de realizar atividades produtivas e dominar os conhecimentos para controle da produção e direção da sociedade.” (ASSOCIAÇÃO..., 1988, p. 45)

Por conseguinte, o “Documento conclusivo da XI Reunião Anual por Novas Bases e Diretrizes da Educação Nacional”, propõe dentre outras coisas, no item 11:

A adoção do trabalho como princípio educativo, na segunda etapa do ensino básico, pautado numa concepção de educação politécnica que assuma como objetivos: conhecer os fundamentos da estrutura e da dinâmica da formação social brasileira e das políticas do Estado, dominar os fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna, conhecer o processo de produção em suas relações com a sociedade. (ASSOCIAÇÃO..., 1988, p. 67)

Este foi o teor dado ao Ensino de 2º Grau na proposta de LDB do deputado federal Octávio Elísio, registrado como Projeto de Lei n.º 1.258/88. O texto do projeto em seu Art. 35, assim discrimina a educação escolar de 2º grau: “A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a *formação politécnica* necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo.” (BRASIL, 1989, p. 2002, grifo nosso) Observe-se que a “formação politécnica” está posta como princípio estruturante do ensino de 2º grau. Além disso, o referido projeto previa uma íntima vinculação da escola com o trabalho, de forma que o ensino tivesse uma dimensão teórica e prática. Observe o que diz o Art. 37 e parágrafo único: “Os currículos das escolas de 2º grau abrangerão obrigatoriamente além da língua nacional, o estudo teórico-prático das ciências e da matemática, em íntima vinculação com o trabalho produtivo.” “[] As escolas de 2º grau disporão de oficinas práticas organizadas preferencialmente como unidades socialmente produtivas.” (BRASIL, 1989, p. 2002)

Deu-se também relevante importância à educação da classe trabalhadora exigindo-se que as escolas públicas e comunitárias estivessem comprometidas com o ensino noturno de modo a garantir o mesmo padrão de qualidade com o ensino diurno, inclusive com a manutenção de espaço físico, equipamentos e professores qualificados para atender aos estudantes (Art. 53, inciso I), que o horário da jornada diária da escola noturna levasse em consideração as condições específicas dos alunos trabalhadores, sem prejuízo da qualidade do ensino (Art.53, inciso II), além do “atendimento ao estudante-trabalhador, através de

programas de alimentação, saúde e material escolar, a serem financiados pela União através de recursos orçamentários e de seguridade social.” (Art. 53, inciso V) (BRASIL, 1989, p. 2002)

Outro aspecto relevante em defesa do direito da classe trabalhadora à educação é o disposto no Art. 24, em que “as empresas onde trabalham menores em idade escolar estão obrigadas a adequar os horários de trabalho, inclusive reduzindo a jornada em até duas horas diárias, a fim de possibilitar a frequência dos mesmos às escolas.” (BRASIL, 1989, p. 2001) Isso significava responsabilizar as empresas que empregavam menores em idade escolar no processo de educação da classe trabalhadora, garantindo-lhes redução de jornada de trabalho, sem prejuízos de seus vencimentos, para dar continuidade aos estudos em nível de 1º ou 2º graus. Em que pese o PL determinasse redução de jornada de trabalho apenas para menores de 18 anos, as discussões anteriores emergentes nos GTs da Anped advogavam esta redução para toda a classe trabalhadora, devendo ser uma ação intersetorial com a articulação do Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego, como se pode observar na proposta abaixo:

Quanto ao 2º grau noturno: - Considerações: o aluno de curso noturno é trabalhador; a escola, no desempenho de suas funções eminentemente social, deverá, em sua programação, levar em conta a realidade deste aluno; - Propostas: garantia da redução da jornada de trabalho ao aluno sem prejuízo salarial (articulação dos Ministérios da Educação e Trabalho); tratamento especial, com garantia de estímulos que visem a permanência do aluno na escola, tais como: i) propostas curriculares dinâmicas e inovadoras, sem prejuízo do nível de conhecimento; ii) os trabalhos escolares se realizem na própria escola; iii) apoio ao estudante através de financiamento efetivo dos serviços da escola (biblioteca, secretaria, quadra de esportes, direção e técnicos e etc...) e aumento dos dias letivos com redução do número de aulas-diárias. – pagamento de adicional noturno a todos que trabalham neste turno. (ASSOCIAÇÃO..., 1988, p. 40-41)

Os educadores-pesquisadores dos GTs de Ensino de 2º Grau e Trabalho-Educação, como Ciavatta (1988), concordavam com uma visão do ensino médio vinculada à questão do trabalho e da classe trabalhadora como única forma de superação da dualidade histórica do sistema educacional brasileiro que reforçou as desigualdades sociais de classes. Para Ciavatta (1988, p. 23-24), “o ensino de segundo grau [] deve pautar-se pela ótica do trabalho e do trabalhador.” Continua:

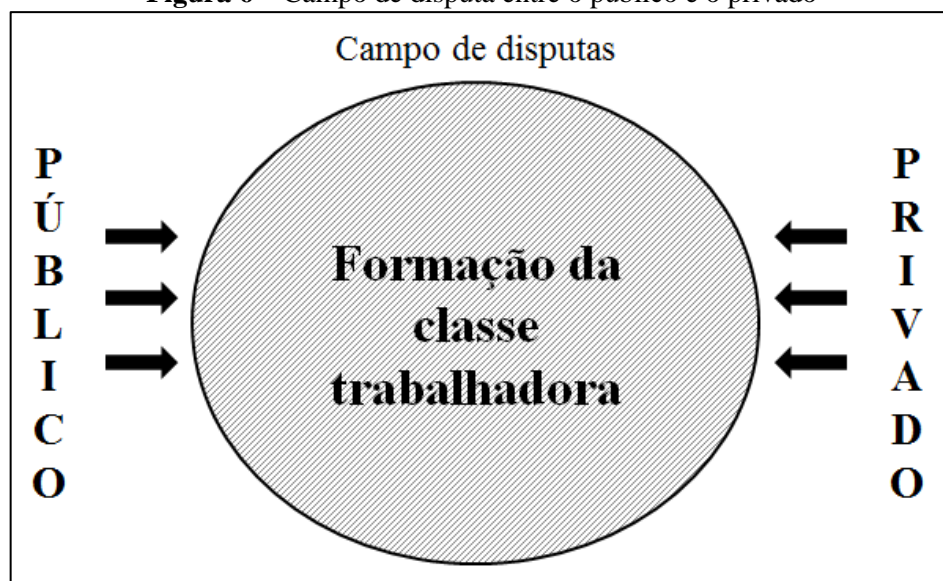
Vemos o tema do trabalho como a questão fundamental a ser equacionada no ensino de segundo grau ou do ensino médio, para recuperarmos uma denominação mais próxima à tradição da educação brasileira. A utopia de uma escola centrada no processo de trabalho tem por base a concepção de uma educação politécnica, pensada segundo as especificidades da sociedade brasileira. Na sua concepção

original, trata-se de combinar a educação de homens plenamente desenvolvidos, capazes de realizar atividades produtivas, de dominar os conhecimentos que lhes permitam o controle dessa produção e de assumir tarefas de direção da sociedade. (CIAVATTA, 1988, p. 29)

Diante deste cenário, ante as disputas relativas às questões do público e do privado na educação, a formação do trabalhador foi diretamente afetada por um novo projeto de LDB que substituiu o direito público a uma escola pública de qualidade que lhe permitisse uma formação politécnica para uma escola generalista, desvinculada do mundo do trabalho, que legou aos trabalhadores a continuidade de dependência aos projetos de entidades privadas de ensino profissional. Ou seja, todas as diretrizes que estavam postas nos projetos anteriores, que protegiam e garantiam direitos à educação do trabalhador, foram malogradas por uma LDB “minimalista” e de forte recorte neoliberal (SAVIANI, 2008), que não permitiu o avanço da relação crítica entre trabalho e educação, mas prestigiou o treinamento e a capacitação para o mercado de trabalho, desdobramentos que se acompanharão à frente nas discussões em torno da reforma da educação profissional do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Pode-se inferir, portanto, que a formação da classe trabalhadora se coloca como campo de disputa nevrálgica no epicentro da luta pelo poder entre aqueles que defendem a propriedade privada dos meios de produção e aqueles que defendem a democratização destes. É como se o tema da formação da classe trabalhadora fosse o elo de tensão que demarca o conflito entre o público e o privado, de modo que, à medida que a formação do trabalhador é atendida pelo setor público com garantia do direito e dos interesses públicos projeta-se uma força contrária e resistente aos interesses privados e vice-versa. (Figura 6)

Figura 6 – Campo de disputa entre o público e o privado



Fonte: Próprio autor.

Neste caso, quanto mais os interesses privados adentram a esfera da formação da classe trabalhadora, mais a atuação do público é minimizada fazendo prevalecer o modelo de treinamento e formação aligeirada para atendimento do mercado de trabalho, conseqüentemente, o projeto de sociedade capitalista fortalece o contexto para uma democracia restrita, cujas desigualdades sociais são tratadas como problemas focais de mérito individual.

Em contrapartida, a possibilidade de os interesses públicos se estenderem sobre a formação da classe trabalhadora, significa a valorização de princípios democráticos e sociais que ascendem o trabalho como dimensão humana mais ampla e que, por sua vez, diminuem a esfera de atuação do setor privado. Observe-se, deste modo, que as disputas pelos projetos em torno da LDB, em que a relação do público e do privado na educação foi eleita como temática central, camuflam o que de fato incomoda a elite dominante brasileira – a possibilidade de ascensão social crítica e cidadã da classe trabalhadora, com conseqüente diminuição do seu poder de dominação da sociedade.

O resultado dessa disputa em torno da formação do trabalhador e suas conseqüências para a EP no âmbito da legislação serão observados no tópico a seguir.

1.3 A REFORMA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB O DECRETO N.º 2.208/97 E O LUGAR DO TRABALHADOR: A COERÊNCIA EXCLUDENTE

A aprovação da LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, significou na correlação de forças políticas a vitória da classe dominante e conversadora e de muitos dos interesses privatistas³⁶ na educação brasileira. Para o campo da educação profissional se ratificam os interesses dos sistemas de ensino de entidades privadas e uma visão do trabalho estrita às condicionalidades impostas pelo modo de produção capitalista, de modo que “preparação básica para o trabalho” e “flexibilidade” se constituíram palavras de ordem dentro da nova estrutura do ensino brasileiro.

³⁶ Para se ter noção destes interesses, Saviani (2008, p. 101-102) descreve: “A se depreender da manifestação de João Carlos Di Genio, proprietário da Rede de Cursos e Colégios ‘Objetivo’ e da ‘Universidade Paulista’ (UNIP), o texto aprovado no Senado correspondeu inteiramente às expectativas dos empresários do ensino. Com efeito, antes da aprovação ele havia declarado que a lei era ótima, tendo apenas um defeito: a exigência de que as escolas de nível superior, para se constituírem como universidades, deveriam ter a maioria do corpo docente constituída de mestres ou doutores. Para ele essa exigência era irrealista, já que dificilmente alcançável pelas universidades particulares. No dia da votação final ele esteve no Senado, na condição de reitor da Universidade Paulista, fazendo *lobby* em favor das escolas particulares, e conseguiu que o senador Antônio Carlos Magalhães (PFL-BA) subscrevesse sua proposta retirando a exigência dos títulos de mestre ou doutor e substituindo-os por curso de especialização. O senador baiano apresentou essa proposta na forma de emenda que resultou aprovada. Com isso o ‘único defeito’ foi sanado e, aos olhos dos interesses privados, a lei resultou perfeita.”

Dado o conteúdo minimalista da LDB (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; MOURA, 2007; SAVIANI, 2008), o ensino médio permaneceu sob a lógica da terminalidade da educação básica e como ensino propedêutico para prosseguimento dos estudos. Sua relação com a formação profissional foi reduzida à seguinte diretriz, expressa no Art. 36, § 4º:

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: [] A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 1996)³⁷

Fica evidente a falta de integração entre trabalho e escola. A preparação para o trabalho e a habilitação profissional são elementos “facultativos” destinados à boa vontade dos sistemas de ensino que “poderão” desenvolver esta preparação em estabelecimentos de ensino médio.

Ora, se na prática as condições objetivas do ensino médio então existente já tinha dificuldade de oferecer um ensino propedêutico público de qualidade, o que em tese exigia menos recursos físicos e financeiros, quanto mais a oferta voluntária de uma habilitação profissional. A história do ensino de 2º grau profissionalizante sob a Lei n.º 5.692/71 já havia demonstrado que sem investimentos em infraestrutura, formação de professores e políticas de acesso e permanência dos estudantes, este modelo estava fadado ao fracasso (GERMANO, 2011; SANTOS, 2011).

Portanto, a pretensa suposição de que o ensino médio poderia ser articulado com a educação profissional, longe de se constituir uma verdadeira diretriz, ficou apenas no plano discursivo e demagógico, pois o que de fato se efetivara, historicamente, e se fortaleceu ainda mais com a nova legislação foi: o trabalho das instituições especializadas em educação profissional, como o Sistema S e outras entidades de educação profissional; a lacuna de sentido do que seria a função social do ensino médio brasileiro; e, a permanência da dualidade estrutural da educação brasileira (MOURA, 2007, 2010).

Quanto à educação profissional, a nova LDB se restringiu a um capítulo (III) com quatro artigos (39 a 42), nos quais ficou patente a falta de compromisso público com este campo da educação, deixando, principalmente a classe popular e trabalhadora, à mercê das instituições especializadas, em sua grande maioria privadas. Veja na íntegra a redação do texto legal de 1996:

³⁷ Observe-se que esta é a primeira versão do texto legal de 1996, posteriormente modificada no âmbito da reforma da educação profissional realizada no Governo de Lula, com o Decreto n.º 5.154/04, que estabeleceu a integração entre Educação Básica (EB) e Educação Profissional (EP).

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996)

Observe-se que a finalidade da educação profissional fica restrita ao “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, sem qualquer comprometimento com o sentido do trabalho numa concepção mais ampla ou mesmo uma explicitação do que seria esta integração da educação profissional com diferentes formas de educação, do trabalho, da ciência e da tecnologia. O parágrafo único do Art. 39 sela a desarticulação entre os níveis de educação (fundamental, médio e superior) com a educação profissional, por colocá-los num plano distinto um do outro, ou seja, níveis separados e independentes. E, o Art. 40, deixa clara a intenção da lei de que a educação profissional se desenvolvesse em instituições especializadas.

Na visão de Moura (2007, p. 9), a LDB é “minimalista e ambígua em geral e, em particular, no que se refere à relação entre [Ensino Médio] EM e EP. Ela estrutura a educação regular em dois níveis, educação básica e educação superior, sendo que a EP não está em nenhum deles.” E, quanto à relação entre o EM e a EP, se referindo à relação dos artigos 36 e 40, o mesmo autor reitera: “Esses dois trechos são emblemáticos para explicitar o caráter minimalista e ambíguo da Lei. Evidenciam que quaisquer articulações entre o EM e a EP são possíveis, assim como a completa desarticulação entre os dois.” (p. 9) Em decorrência da força do capital e do livre mercado de concorrência o que vai prevalecer, na prática, é o distanciamento entre os dois níveis de ensino, confirmando a tendência histórica, que foi observada até aqui, da desarticulação do ensino público e gratuito e do favorecimento das forças privatistas no campo da educação.

Ora, foi esse tom ambíguo da LDB que possibilitou a reforma de educação profissional implementada pelo Poder Executivo no governo de Fernando Henrique Cardoso

(FHC)³⁸. Uma reforma coerente com os princípios neoliberais de um Estado mínimo cuja concepção de trabalho esteve estritamente ligada aos interesses de expansão do capital, da flexibilização dos postos de trabalho, da empregabilidade³⁹ e do empreendedorismo⁴⁰. Tratou-se, portanto, de uma reforma na educação profissional coerente com os princípios do Governo FHC, porém excludente em relação à formação da classe trabalhadora. Excludente no sentido de que a oferta de EP para os trabalhadores se restringia ao atendimento da demanda de mão de obra do mercado de trabalho, o que sinaliza para a compreensão de que a reforma via o trabalhador como “estoque” de capital humano a ser qualificado para atendimento às necessidades do mercado.

As ações que se seguiram no plano normativo foram: a promulgação do Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou os artigos da LDB relacionados à educação profissional, confirmando a separação entre Educação Básica (EB) e Educação Profissional (EP); a Portaria MEC n.º 646, de 14 de maio de 1997, que fazia da Rede Federal de Educação Profissional o *locus* específico de implementação da reforma; o Parecer CNE/CEB n.º 17, de 3 de dezembro de 1997, que estabeleceu diretrizes operacionais para a educação profissional nacional; o Parecer CNE/CEB n.º 15, de 1º de junho de 1998, que estabeleceu as Diretrizes

³⁸ Segundo Moura (2005, 2007), antes da aprovação do texto da LDB pela Câmara dos Deputados, havia um projeto de lei do poder executivo (PL n.º 1603/96) que tramitava no Congresso Nacional e cujo objetivo era o estabelecimento da separação entre o EM e a EP. Ante a resistência ao projeto por parte de muitos parlamentares e da comunidade acadêmica, o governo recuou e retirou o PL da pauta, certo de que a aprovação da LDB como vinha sendo encaminhada deixaria espaço para uma ação estratégica do Executivo em forma de decreto e regulamento. Foi exatamente isso que aconteceu em 1997, quando o conteúdo do PL foi incorporado ao Decreto n.º 2.208/97. Castro (2011, p. 76) descreve o teor do PL n.º 1603/96, que “em síntese, determinava: a) a extinção da integração entre educação geral e educação profissional; b) a constituição de uma nova concepção de educação profissional voltada para o mercado e para o setor produtivo; c) a extinção da responsabilidade do Estado do custeio da educação profissional; d) a elitização da formação do técnico, em razão do aumento do tempo de sua formação; e) o fim da equivalência entre ensino médio e profissional, traduzida na impossibilidade do egresso do ensino profissional ter acesso ao ensino superior; f) uma nova estruturação do ensino profissional, que passou a adotar o sistema modular, o nível básico e uma nova configuração para o ensino técnico [...]”

³⁹ De acordo com Oliveira (2009), o conceito de empregabilidade emergiu na era do neoliberalismo como forma de relativizar as contradições entre capital e trabalho, que na era da flexibilização torna os postos de trabalhos ainda mais escassos tendo em vista os avanços tecnológicos na produção de mercadores e prestação de serviços. Num sentido mais comum, a empregabilidade é a capacidade do indivíduo de agregar valor à sua condição de empregado por meio do desenvolvimento de melhores competências e habilidades que possam servir ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, se manter empregado. Num sentido mais crítico, a empregabilidade é uma forma ideológica que o capital encontrou de responsabilizar os indivíduos pelo problema estrutural do desemprego, escondendo as verdadeiras causas econômicas e sociais que produzem o desemprego, dentre elas, a exploração do trabalho pelo capital, por meio da manutenção de níveis de lucros cada vez mais altos.

⁴⁰ Segundo Costa, Barros e Martins (2008), o empreendedorismo é uma condição inevitável de uma sociedade capitalista de livre mercado, sendo uma forma de promoção do desenvolvimento econômico por meio de inovação nos processos de produção e prestação de serviços com alta capacidade de criação de novos produtos e mercados. Citando Paiva Jr. e Cordeiro (2002), afirma que o empreendedorismo “[...] consiste no fenômeno da geração de negócio em si, relacionado tanto com criação de uma empresa, quanto com a expansão de alguma já existente, a exemplo do desenvolvimento de uma unidade de negócio no contexto da grande corporação [...] voltado para a busca e exploração de oportunidades tende a acelerar a expansão dos empreendimentos, o progresso tecnológico e a geração de riqueza.” (apud COSTA; BARROS; MARTINS, 2008, p. 1001)

Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio, o Parecer CNE/CEB n.º 16, de 05 de outubro de 1999, que estabeleceu as DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Todos esses documentos legais têm como fundamento a submissão da formação profissional às demandas econômicas do mercado transformando a educação em instrumento de adaptação e qualificação flexível. Observe, por exemplo, como as demandas do mercado são determinantes dos processos de formação no que diz o Parecer n. 17/97 ao comentar sobre a importância da certificação de competências:

De fato, a certificação de competências está prevista no caput do artigo 41 da LDB, em caráter geral, e no parágrafo único do artigo 11 do Decreto para a educação profissional técnica. Trata-se de um campo ainda inexplorado em nosso País e essa lacuna precisa ser urgentemente preenchida, tanto para um *atendimento mais flexível e rápido das necessidades do mercado* como para uma constante atualização de perfis profissionais e respectivas formas de avaliação de competências. (BRASIL, 1997b, p. 267, grifo nosso)

No plano político e operacional houve o lançamento do Programa Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR) gerenciado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) que serviu de intermediação para outra ação que foi o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que se utilizando de financiamento a partir de empréstimos do governo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), objetivou expandir a Rede Federal e conduzi-la ao autofinanciamento de suas atividades (CÊA, 2006; MOURA, 2005, 2007). Estavam dadas as bases e fundamentos da reforma na educação profissional e no ensino médio que separava estas duas modalidades considerando-as distintas, sob o ideário neoliberal que vinha reformando o Estado brasileiro adequando-o ao Estado *stricto sensu* (CÊA, 2006).

Podem-se destacar pelo menos três grandes consequências desta reforma: em primeiro lugar, a imobilização dos ideais de uma escola pública de ensino médio que tivesse o trabalho como princípio educativo, ou seja, a inércia dos princípios da politecnicidade e omnilateralidade⁴¹, tão caros à formação do trabalhador na perspectiva de sua autonomia e emancipação cidadã. A análise dos documentos acima demonstra a ausência destes termos além de uma crítica à suposta integração entre o ensino de segundo grau e a profissionalização preconizada pela Lei n.º 5.692/71, que não gozara sucesso em decorrência, principalmente,

⁴¹ Trata-se de um conceito fundamental para a visão marxista de educação, pois se contrapõe a uma formação humana unilateral baseada nos princípios do trabalho alienado sob a exploração do capital. A omnilateralidade é a formação humana integral tendo o trabalho como princípio educativo capaz de formar o ser humano em todas as suas dimensões – histórica, social, política, científica, estética, profissional – de modo que este possa construir com seus pares uma sociedade comum, justa e igualitária (SOUZA JR., 2009).

dos diversos problemas de financiamento. Não há um questionamento das relações de exploração do capital sobre o trabalho, pelo contrário, há sua ocultação pela crença de que a superação das desigualdades possa se dar pelo mero estabelecimento de um padrão de qualidade do sistema educacional aliado à questão da equidade.

A busca de um padrão de qualidade, desejável e necessário para qualquer nível ou modalidade de educação, deve ser associada à da equidade, como uma das metas da educação nacional. A integração entre qualidade e equidade será a via superadora dos dualismos ainda presentes na educação e na sociedade. (BRASIL, 1999, p. 284)

Em segundo lugar, perde-se a identidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que prestava serviços de alta qualidade à sociedade com a oferta de cursos técnicos de nível médio integrado ao ensino técnico. Passou-se a oferecer o ensino médio propedêutico e o ensino técnico de nível médio concomitante ou sequencial⁴², bem como os cursos superiores tecnológicos com grande perda do sentido de sua função social. (MOURA, 2005; CASTRO, 2011)

E, em terceiro lugar, a manutenção dos princípios de mercado educacional com o fortalecimento da rede de escolas privadas de ensino médio e das instituições privadas especializadas em educação profissional, consolidando o projeto de uma EP separada do EM e cuja tônica era a formação aligeirada da classe trabalhadora, sem nenhuma preocupação com a elevação de sua escolaridade básica.

Estas consequências, entretanto, são coerentes com a lógica neoliberal e a política de diminuição das responsabilidades públicas do Estado mínimo, impostas pelo Governo de FHC. A Lei n.º 9.649, de 27 de maio de 1998, no seu Art. 47⁴³, é um exemplo desta lógica privatizante e excludente, pois a expansão da Rede Federal de Educação Profissional ficou condicionada às parcerias públicas e privadas. A União cumpria apenas o papel de executora

⁴² A forma concomitante ou sequencial da oferta de ensino técnico de nível médio foi estabelecida pelo Decreto n. 2.208/97 em seu Art. 5º. A forma concomitante significava a possibilidade de cursar o ensino técnico e o ensino médio ao mesmo tempo, mas com matrículas e em instituições distintas. A forma sequencial se aplicava aos egressos do ensino médio, que deveriam buscar em instituições especializadas a oferta de cursos técnicos.

⁴³ Art. 47. O art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos: "§5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. §6º (VETADO) §7º É a União autorizada a realizar investimentos em obras e equipamentos, mediante repasses financeiros para a execução de projetos a serem realizados em consonância ao disposto no parágrafo anterior, obrigando-se o beneficiário a prestar contas dos valores recebidos e, caso seja modificada a finalidade para a qual se destinarem tais recursos, deles ressarcirá a União, em sua integralidade, com os acréscimos legais, sem prejuízo das sanções penais e administrativas cabíveis. §8º O Poder Executivo regulamentará a aplicação do disposto no §5º nos casos das escolas técnicas e agrotécnicas federais que não tenham sido implantadas até 17 de março de 1997." (BRASIL, 1998)

de projetos mediante, única e exclusivamente, o financiamento de obras e equipamentos a serem realizadas por outrem. Uma vez concluído o projeto, a referida instituição (poderiam ser Estados, Municípios, Distrito Federal e entidades privadas) ficava com a responsabilidade da manutenção e gestão, o que implicava também a construção do seu projeto político pedagógico de acordo com seus interesses. No caso das entidades privadas, a manutenção por meio da cobrança de mensalidades e a gestão autocrática estariam plenamente coerentes com a lógica privatista. Mas, no caso das entidades públicas, a ausência da União em termos de financiamento, obrigava que estas instituições aderissem a ações privatizantes, como a cobrança de mensalidades⁴⁴ e a venda de prestação de serviços para sua sobrevivência.

Tratou-se de um projeto coerente com a política do Governo FHC, transferindo a responsabilidade do Estado de ofertar educação profissional pública e gratuita para instâncias particulares da sociedade. Entidades privadas se apropriavam de recursos públicos da União para “tocar” seus projetos lucrativos no mercado educacional.

O que se poderia fazer? Era a lógica do Estado mínimo, do Estado neoliberal. Era a lógica do encolhimento do bem público para a expansão do privado. Neste quesito, a reforma de educação profissional implantada e implementada por FHC cumpriu bem os princípios de racionalidade, flexibilidade e agilidade, tendo sido o Decreto n.º 2.208/97 o epicentro desta reforma, pois sacramentou a separação entre educação profissional e educação básica ao determinar em seu Art. 5º que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” (BRASIL, 1997a)

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o Decreto n. 2.208/97 era ilegal, pois não poderia determinar a separação entre ensino médio e educação profissional, entretanto as lacunas de uma LDB ambígua (MOURA, 2005) permitiram que concepções ideológicas de um governo ascendessem e se concretizassem na exarcação do referido decreto e outros dispositivos legais que refletiam a submissão da educação à lógica de mercado (CIAVATTA, 2012).

Para Ciavatta (2012), trata-se de uma lógica coerente com a teoria de dependência do Brasil pós-1964, em que o país procurou sua modernização pela submissão aos padrões econômicos dos países centrais do capitalismo.

⁴⁴ Castro (2011) descreve que, nesse período, muitas Escolas Técnicas Federais cobravam mensalidades de seus alunos que compunham a Caixa Escolar. Moura (2005) afirma que um dos objetivos do PROEP na expansão da Rede Federal era torná-la autofinanciável, por meio da cobrança de prestação de serviços prestados à sociedade. Perdia-se completamente o caráter público e gratuito da função social desta Rede.

Estabeleceu-se uma progressiva submissão econômica, política e cultural, evidenciando a pertinência das análises da teoria da dependência sobre a tendência à exclusão crescente, ao aumento da concentração econômica e à desigualdade social. Esses processos se ampliaram com as políticas neoliberais implantadas a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, prosseguiram, com atenuantes, nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, com o “livre mercado” sob a hegemonia dos países desenvolvidos. (CIAVATTA, 2012, p. 71)

Assim, nos anos 1990 predominou a submissão consentida do país às recomendações dos organismos internacionais. “Caminhou-se na direção contrária aos objetivos da formação humana ao buscar atender às exigências dos processos produtivos.” (CIAVATTA, 2012, p. 71) A formação do trabalhador ficou restrita à adaptação às necessidades de mercado, com o objetivo de ser formar “competências” e “aptidões” de forma ágil, flexível e eficiente. A separação formal da educação básica com a educação profissional, sob a vigência do Decreto 2.208/97, possibilitou a organização de itinerários formativos flexíveis e racionalizados, segundo os novos padrões de acumulação flexível que vinham sendo impostos à sociedade brasileira (CASTRO, 2011), cujos resultados sociais são a permanência da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira.

Deve-se questionar: quem realmente ganhou com esta reforma? Que sociedade ou fração dela se beneficiou de fato? A observação dos acontecimentos – expansão de redes privadas, aumento do desemprego estrutural, a continuidade da exclusão social da massa de trabalhadores dos sistemas de ensino, etc. – demonstra que a elite dominante e os grupos empresariais foram os grandes beneficiários desta política.

Enfim, a reforma da educação profissional do Governo de FHC vinculou os projetos político-pedagógicos institucionais aos setores produtivos da economia e aos empresários, criou itinerários formativos funcionalistas, isto é, de conteúdos voltados exclusivamente para a área técnica sem qualquer preocupação com a elevação da escolaridade do trabalhador, substituiu a ênfase na qualificação para a certificação, ignorou a condição histórica das classes populares e sua exclusão social, econômica e educacional, legou aos trabalhadores um processo de formação profissional independente da elevação de sua escolarização básica, transformou a pesquisa científica em prestação de serviços à sociedade ao vender, ou melhor, ceder o conhecimento científico da sociedade (que deveria ser um bem público) a um grupo de empresários poderosos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012)

Ressalte-se, no entanto, que tudo isso foi coerente com os princípios políticos e ideológicos do Governo de FHC, que em nome da estabilização da moeda e da economia tomou medidas políticas para o Brasil se manter na rota dos investimentos internacionais e nacionais, dentre elas, empreender uma reforma de educação profissional que atendesse às

“modernizações” do mercado de trabalho, mas que continuou negando ao trabalhador o direito de uma formação profissional pública de qualidade que pudesse ser construída através de uma formação integrada com elevação de sua escolarização básica.

Em suma, este capítulo procurou demonstrar a partir da tentativa de uma leitura crítica e histórica na sua totalidade – considerados os aspectos políticos, sociais e econômicos de uma dada sociedade – que a formação do trabalhador brasileiro foi marcada pela subserviência da classe trabalhadora e menos favorecida aos interesses das classes dominantes. Isso foi observado nas diversas políticas e ações dos governos que empreenderam uma EP distanciada da elevação da escolarização básica dos trabalhadores, priorizando as necessidades do mercado de trabalho pela demanda de determinado estoque de trabalhadores qualificados à sua disposição para ocupar os postos de empregos. Por esse motivo, não se pode afirmar no pleno sentido do termo que houve formação. O que houve foi treinamento e capacitação de acordo com as necessidades do mercado, e não formação que atendesse as necessidades humanas e sociais dos trabalhadores e suas famílias. Eis a razão porque se intitulou o capítulo de “História da (não) formação do trabalhador”!

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO PROEJA E AS EXIGÊNCIAS FORMATIVAS DO MUNDO DO TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE

O objetivo deste capítulo é refletir as tensões existentes na relação da formação do trabalhador no Proeja com as exigências formativas do mundo do trabalho na contemporaneidade, levando em consideração uma perspectiva conceitual de formação mais ampla e os condicionamentos exploratórios das exigências do mercado sobre as necessidades formativas atuais que tomam a acumulação flexível e os princípios de flexibilidade, habilidade, competências, empregabilidade e empreendedorismo como fundantes das novas relações de trabalho sob o capital.

Para isso, como continuidade do capítulo primeiro, procura-se analisar e descrever os processos históricos mais imediatos que levaram ao surgimento do Proeja e os diversos aspectos, ambíguos e contraditórios, que resultaram no formato final do Programa. Esse contexto imediato é revelador de embates e disputas relacionadas a projetos distintos de sociedade nos quais se percebe a tensão na relação capital, trabalho e educação, com impactos diretos à formação do trabalhador. Busca-se, também, a compreensão conceitual do termo “formação” aplicado à escolarização e profissionalização do trabalhador, para entender que tipo de formação se preconiza nos documentos oficiais do Proeja e se esse conceito de formação corrobora com uma concepção mais ampla de formação com viés emancipatório. E, por último, se destaca quais as exigências formativas do mundo do trabalho na contemporaneidade, sob a égide do capital financeiro e internacional e da modernização tecnológica tão presente nos processos de produção, e como elas se digladiam com a concepção de formação do trabalhador no Proeja.

2.1 O SURGIMENTO DO PROEJA COMO CAMPO DE DISPUTAS POLÍTICAS

Inicialmente, é importante destacar que o surgimento do Proeja não foi um simples resultado de vontade política do Governo Lula, cujo histórico de origem pobre e da classe trabalhadora poderia ser facilmente relacionado ao desejo de oferecer melhores condições educacionais aos trabalhadores. O Proeja é, antes de tudo, reflexo e construção em um campo de disputas políticas: é reflexo de um conjunto de embates políticos e sociais que se digladiam em posições e interesses antagônicos no contexto da sociedade mais ampla, portanto, reflete as lutas entre as classes sociais e os projetos de sociedade defendidos por cada segmento marcado, sobretudo, pela dinâmica da relação entre capital e trabalho e proprietários dos meios de produção e trabalhadores; é construção no sentido de possibilidade de formar um cidadão autônomo e emancipado capaz de criar uma nova sociedade em que a produção social seja distribuída de forma democrática e igualitária e o trabalho não seja mais submisso ao capital na sua forma exploratória.

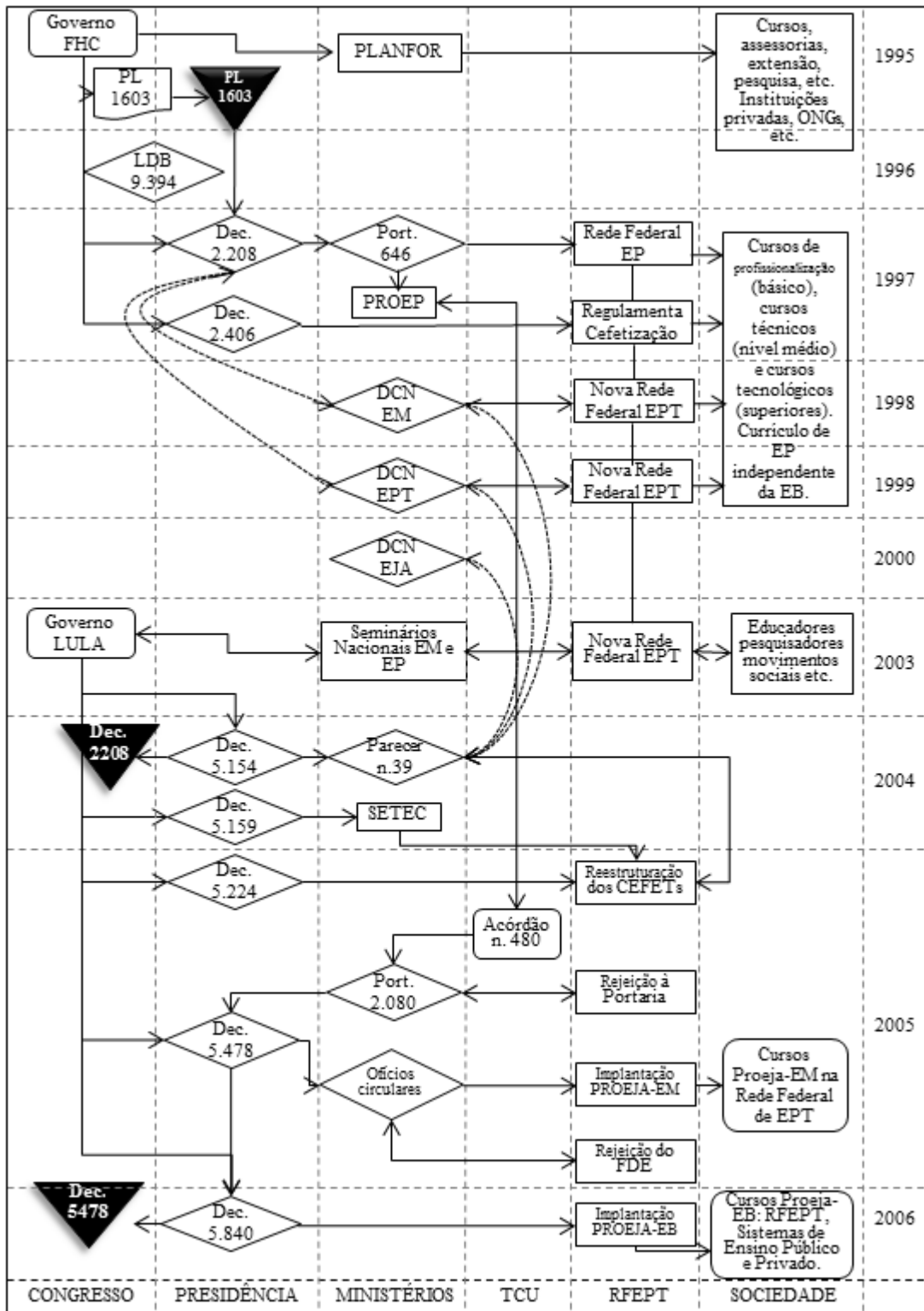
Frigotto (2010) confirma este movimento dialético de reflexo/construção ao asseverar que “a educação, quando apreendida no plano das determinações sociais e, portanto, ela mesma *constituída e constituinte* destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica.” (p. 27, grifo nosso) Desta forma, o Proeja se caracteriza como um destes variados subcampos dentro do campo educacional que reflete as disputas hegemônicas e, ao mesmo tempo, alimenta a utopia do desvelamento das relações de exploração capitalistas pela classe trabalhadora como possibilidade de construção do novo.

No contexto político e social, o Proeja resulta desta combinação de forças que carregam elementos contraditórios da recente política neoliberal, que de certa forma se mantém hegemônica no Governo Lula (NEVES, 2005), ainda que este procure atender diversos compromissos dos grupos progressistas. Esta combinação de conservadorismo e reformismo, caracterizada como uma espécie de “revolução passiva” presente no Governo Lula (NEVES, 2005), marcou o surgimento do Proeja.

O fluxograma analítico⁴⁵ (Figura 7), a seguir, elucida os diversos caminhos legais e institucionais que foram percorridos entre o período de 1995 a 2006 que conduziram ao surgimento do Proeja. É possível perceber movimentos contraditórios em termos de disputas políticas em torno de sua criação.

⁴⁵ De acordo com Mendonça (2010, p. 56): “Essa ferramenta de análise administrativa e operacional é considerada como um facilitador de interpretação gráfica, presente em várias ações votadas à tarefa de mapeamento de processos.” Ele foi construído a partir da análise de documentos oficiais e da leitura de autores que vem se debruçando sobre a temática do Proeja. (CASTRO, 2011; CÊA, 2006; VITORETTE, 2014 e outros)

Figura 7 – Fluxograma analítico dos processos legais que conduziram ao Proeja (1995-2006)



Legenda: □ = processos iniciais e finais; ◇ = processos decisórios; □ = ações;
 ▼ = documentos arquivados e/ou revogados; □ = documentos;
 → = movimentos de transição; ↔ = inter-relação.

Fonte: Próprio autor.

O fluxograma apresenta as decisões legais e os processos e ações delas decorrentes em um mapa dividido entre os anos de 1995 a 2006 (coluna vertical à direita) e as esferas de jurisdição onde se deu a tomada de decisões e/ou ações (linha horizontal inferior), que se iniciam no âmbito do Congresso Nacional (canto inferior esquerdo), percorrendo a Presidência da República, os Ministérios (MEC, MTE, MDS), o Tribunal de Contas da União (TCU), a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) até chegar à sociedade civil organizada (canto inferior direito). Daí já é possível perceber a proficuidade de instituições e agentes sociais que participam na elaboração de uma política pública, bem como a correlação de forças determinantes nos rumos para a concretização destas políticas.

Por meio do fluxograma é possível observar, por exemplo, como as ações do governo de FHC foram direcionadas coerentemente com os princípios norteadores de sua política de estado neoliberal, transformando a EP num instrumento flexível e eficaz para o suprimento de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. É possível perceber também que suas ações são muito mais autocráticas e unilaterais do que no contexto do governo de Lula.

No período posterior ao do Governo de FHC empreendeu-se uma luta pela revogação dos instrumentos normativos que impossibilitavam a integração da EP com a EB e a EJA, “apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações que fossem bem mais coerentes com a utopia de transformação da realidade dos trabalhadores brasileiros.” (CIAVATTA, 2012b, p. 76)

Entidades de trabalhadores como sindicatos, centrais sindicais, federações, conselhos, associações, dentre outros, constituíram um movimento que passou a reivindicar a elevação da escolaridade da população de jovens e adultos bem como uma formação profissional articulada e integrada com a formação básica (PAIVA, 2012). Contudo, tais reivindicações e lutas não foram atendidas no contexto do Governo de FHC, prevalecendo o corte autoritário e antidemocrático da política neoliberal, que fomentou o surgimento de inúmeros cursos de profissionalização em entidades privadas, especialmente os de formação básica, como foram denominados pelo Decreto n. 2.208/97, além de sucatear a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com um programa de expansão – o Proep⁴⁶ – que

⁴⁶ Christophe (2005, p. 12) afirma que: “O PROEP é ao mesmo tempo um programa de expansão, reordenamento e reestruturação de instituições de ensino técnico-profissional que apresenta requisitos para a liberação e utilização de recursos pelas instituições candidatas, dentre as quais o cumprimento das disposições do Decreto 2208/97, como a separação entre a educação geral de nível médio da formação profissional; o estabelecimento de parcerias e o progressivo compartilhamento de gestão com a iniciativa privada. O PROEP tem por objetivo, numa primeira etapa, o financiamento de 250 projetos de Centros de Educação Tecnológica, cuja finalidade é a transformação e reforma de unidades existentes, ou a construção de novas unidades, sendo que 40% dos recursos do programa são destinados às instituições públicas da rede federal e das redes estaduais e 60% para projetos do chamado “segmento comunitário”, no qual se incluem as iniciativas [...]”

nada mais fez do que mascarar a real intenção do financiamento público, parte dele obtido junto ao BID⁴⁷, para fomentar a expansão da educação profissional na rede privada.

Em contraposição a este cenário privatizante da EP no Brasil, a partir de 2003, no contexto do Governo Lula, pode-se observar que suas ações, ainda que marcadas por contradições e incoerências, tentaram conciliar os mecanismos da política econômica herdada com a necessidade de ações mais progressistas e democrático-populares em prol da formação do trabalhador em novos fundamentos – a integração entre educação profissional e educação básica.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) salientam que o corte revolucionário esperado pelas classes progressistas não foi possível tendo em vista as alianças que o governo havia feito para alcançar o poder, entretanto, novas condições de disputa hegemônica foram dadas de modo que os embates progressistas e conservadores continuaram se efetivando. “Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o ‘desempate’ entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente.” (Idem, p. 37-38). Isso significava que a presença de um trabalhador, comprometido com a luta da classe trabalhadora, no cargo mais alto da nação, renovava as esperanças de novos caminhos para a formação do trabalhador brasileiro.

2.1.1 A concepção do Proeja: diálogo e resistência

Em 2003, o Governo Lula empreendeu diversas ações no campo da educação que podem ser caracterizadas de ações interativas (Figura 7), em que se privilegiou o diálogo entre os diferentes segmentos sociais, políticos e institucionais no que tange aos interesses da EP e sua integração com o Ensino Médio (EM). Foi nesse contexto que emergiram ideias para uma integração também com a EJA. Educadores, pesquisadores da área da educação e movimentos sociais em favor dos trabalhadores e da educação de jovens e adultos, representantes do Sistema S, a Rede Federal de EPT puderam fazer ouvir suas vozes por meio dos Seminários Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, promovidos pelo Ministério da Educação.

⁴⁷ O planejamento orçamentário do PROEP fez uma previsão de investimentos de US\$ 500 milhões, a serem aplicados entre 1997 e 2003. Destes, 25% foram recursos do Ministério da Educação, 25% recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador e 50% como empréstimo do BID (CHRISTOPHE, 2005). Lamentavelmente, como se observou a cima, 60% destes recursos públicos foram aplicados na esfera privada. E, os 40% restantes, aplicados na esfera pública sob condicionamentos privatizantes, tais como: a venda de prestação de serviços para o autofinanciamento das instituições e a inserção de entidades privadas na participação da gestão escolar.

De acordo com dados da então Secretaria de Educação Média e Tecnológica⁴⁸ (Semtec), foram realizadas em 2003 as seguintes ações no sentido de empreender uma nova e ampla reforma da política de educação profissional integrada com a educação básica: a) realização do *Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política*, de 19 a 21 de maio, em Brasília, que teve em seu horizonte uma concepção de ensino médio para a “formação de sujeitos autônomos, tecnicamente capazes de responder às demandas da base científica digital-molecular da produção, mas politicamente, protagonista de cidadania ativa na construção de novas relações sociais.” (BRASIL, 2004c, p. 2); b) realização do *Seminário Nacional Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*, de 16 a 18 de junho, em Brasília, cujo objetivo foi o de estabelecer um amplo diálogo com organizações e instituições interessadas no tema. Surpreendentemente, participaram do evento mais de 1.500 pessoas e 417 entidades da sociedade civil e do governo, segundo dados da Semtec (BRASIL, 2004c); c) realização do *Seminário Gestão Estadual da Educação Profissional*, em agosto, em Belo Horizonte (MG); d) participação, entre os meses de agosto a novembro, da equipe da Semtec, responsável pela reformulação da EP, em reuniões e eventos promovidos por diferentes órgãos do governo, sistemas e instituições de ensino, conselhos, fóruns, comissões e associações⁴⁹; e) realização de audiência pública no Ministério da Educação, no dia 18 de dezembro, para apresentação dos pareceres da Semtec sobre a minuta do novo decreto que revogaria o Decreto n. 2.208/97, com a participação de 50 representantes de órgãos do governo, entidades acadêmicas, instituições de ensino, entidades de classe, deputados, professores e estudantes. (BRASIL, 2004c, 2004d)

⁴⁸ A Semtec foi extinta com a reforma administrativa do Ministério da Educação empreendida em 28 de julho de 2004. Voltada anteriormente para os assuntos relativos ao ensino médio e a educação profissional e tecnológica, desmembrou-se passando a constituir duas novas secretarias: a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Desta forma, os assuntos referentes ao ensino médio, especialmente no seu formato regular independente da EP, passaram a ser tratados pelo Departamento de Políticas de Ensino Médio da SEB e, os referentes ao ensino técnico de nível médio integrado à educação profissional pela SETEC. (BRASIL, 2004b) Atualmente, a SEB constitui-se de três diretorias, dentre elas a Diretoria de Currículos e Educação Integral, que possui uma Coordenação-Geral de Ensino Médio responsável pelas questões pertinentes a este nível de ensino. (BRASIL, 2012)

⁴⁹ Para se ter ideia da amplitude desta participação, entre agosto e novembro de 2003, a equipe responsável pela elaboração da minuta do novo decreto que revogaria o decreto n. 2.208/97, participou de: “a) Eventos promovidos por sistemas e instituições de ensino: abrangendo os seguintes Estados: Rio de Janeiro; Paraíba; São Paulo; Minas Gerais; Paraná; Mato Grosso; Santa Catarina; Roraima; b) Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED (três reuniões); c) Conselho de Diretores de Centros Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET (duas reuniões); d) Conselho de Diretores de Escolas Vinculadas às Universidades Federais – CONDETUF; e) Conselho de Diretores de Escolas Agrotécnicas – CONDAF; f) Núcleo de Educação do Partido dos Trabalhadores da Câmara dos Deputados (duas reuniões); g) Comissão de Educação da Câmara dos Deputados; h) Conselho Nacional de Educação (quatro reuniões); i) Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; j) Reunião Anual da Anped – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.” (BRASIL, 2004d, p. 1-2)

Esse conjunto de ações interativas evidencia uma mudança de postura na política governamental, em que pesem os determinantes de uma política econômica que continuava obedecendo aos imperativos do capital. No âmbito das políticas educacionais, emergiam posturas mais democráticas de gestão, mediadas pelo diálogo e discussão das diferentes perspectivas relacionadas às temáticas em debate, ainda que tais temas não estivessem isentos de tensões, de interesses antagônicos e de projetos distintos de sociedade. É nesse sentido que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que, apesar da referida reforma ter sido empreendida por uma via tradicional e autoritária – a via do decreto – o mesmo não foi concebido de forma unilateral, pelo contrário, foi resultado de um processo dialógico e democrático.

Para se ter ideia da amplitude desse diálogo, o “Documento à Sociedade” elaborado pela equipe da SEMTEC, depois de todo esse processo dialógico e antecedendo a promulgação do Decreto n.º 5.154/2004 que revogou o Decreto n.º 2.208/97, ainda que sob o risco de ter malogrado seus ideais, afirmava seu compromisso com uma postura democrática e de diálogo ao “prestar contas à sociedade”, de modo que:

Embora o instrumento mediante o qual se efetivam as mudanças das concepções assinaladas especialmente na Exposição de Motivos, quanto ao conteúdo e à forma, seja novamente um decreto, o *método empreendido* pela equipe da SEMTEC foi totalmente diverso. Este foi marcado pela *consulta* e pelo *diálogo* com a sociedade civil e política, como estratégia da política de reconhecimento de diferentes interesses, bem como pela transparência nas discussões e nas decisões. (BRASIL, 2004d, p. 2, grifo nosso)

[...]

Somente a partir deste processo é que se começou a elaborar uma minuta de um novo decreto substitutivo ao 2.208/97, que traduzisse a "nova" concepção e forma e o "novo" conteúdo e método do ensino médio como educação básica e sua articulação com a educação técnica e profissional. Partilhando da tese de que a democracia se constrói dentro de forças e interesses divergentes e que, portanto, como já assinalamos, pressupõe o *diálogo* como estratégia da política de reconhecimento destes diferentes interesses existentes na sociedade, mediante a transparência nas discussões e decisões, elaborou-se uma primeira minuta do novo decreto. Esta minuta foi submetida à *discussão* envolvendo governo, as instituições da sociedade, especialistas, parlamento, setor jurídico e Conselho Nacional de Educação. Com base nas *críticas* elaborou-se uma segunda versão e, posteriormente uma terceira versão⁵⁰. (BRASIL, 2004d, p. 3, grifo nosso)

[...]

Nesta primeira síntese analítica do conjunto dos documentos encaminhados, podemos sinalizar que, embora não haja consenso nas concepções, na forma, no conteúdo e no método, evidencia-se um *clima de disposição ao debate e ao diálogo* sobre as questões divergentes, bem menos defensivo do que aquele que se revelou nos Seminários Nacionais acima registrados. (BRASIL, 2004d, p. 5, grifo nosso)

[...]

⁵⁰ Os documentos analisados informam que foram necessárias quatro versões de minutas até que se construísse o consenso possível (BRASIL, 2004c; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A Exposição de Motivos que acompanha este documento, juntamente com a minuta de decreto expressa, em certa medida, uma posição de governo construída pelo *diálogo* com a sociedade. Como ato executivo, a regulamentação que efetiva é rígida em seus princípios, porém flexível nas formas, por se saber que a posição de governo não se transforma em posição da sociedade pelo decreto. Mas, a partir desta, mediante o mesmo método pelo qual chegamos até aqui, podemos avançar para um ponto em que *governo e sociedade, educados um pelo outro*, coloquem o ensino médio e de educação profissional e tecnológica no marco da política pública de Estado. (BRASIL, 2004d, p. 6-7, grifo nosso)

Essa postura pela escolha do diálogo, da discussão, da escuta da crítica, do fazer e refazer coletivo de um documento legal que definiria os “novos” rumos da educação profissional e sua integração com a educação básica, evidencia a opção política e pedagógica da equipe que representava o governo, por um comprometimento com a visão democrática que lembra a defesa incansável de Freire (2011) pelo diálogo entre os sujeitos, entre professores(as) e alunos(as), como elemento fundante da liberdade e da identidade um do outro. Para ele, o diálogo se opõe ao autoritarismo e permite a construção democrática da sociedade.

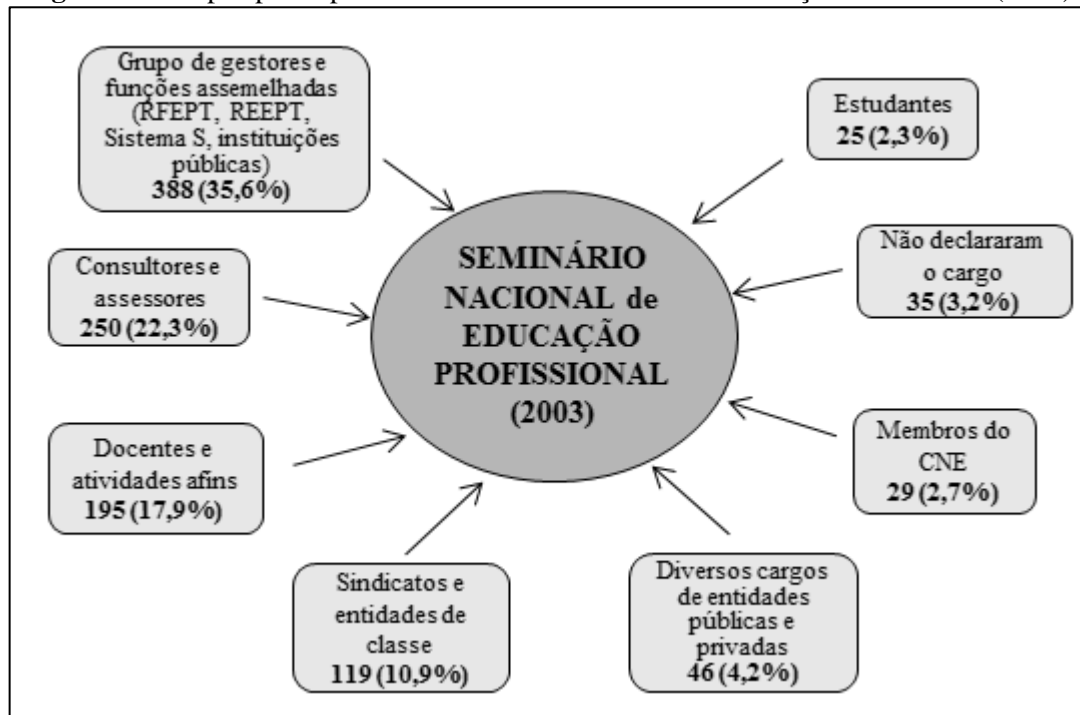
O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (FREIRE, 2011, p. 162-63, grifo do autor)

Entretanto, este ambiente de diálogo não significou a exposição dos diferentes interesses sem a resistência pela mudança. Prova disso que, o referido “Documento à Sociedade” (BRASIL, 2004d) e o depoimento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), demonstram que as diversas minutas para um novo decreto são fruto destas tensões e conflitos, de modo que houve, inclusive, grupos favoráveis à manutenção do Decreto n.º 2.208/97 com suaves modificações em nível governamental. Se se observar o contingente de entidades e instituições que participaram desse processo (figura 8) não é difícil supor que os representantes do setor privado tenham sido, provavelmente, o polo de resistência às novas mudanças.

Os anais do seminário (BRASIL, 2003) que antecedeu o referido “Documento à Sociedade” chamam a atenção para dois aspectos relevantes sobre os participantes: primeiro, a forte presença dos representantes dos sistemas federal, estadual, “S”, consultores e funções afins, somando 57,9% do total; e, segundo, a fraca presença dos sindicatos e movimentos sociais, 10,9%, explicada, talvez pela baixa disponibilidade de recursos para cobrir despesas de custeio com a participação no evento. Entretanto, a diversidade de participantes foi

avaliada como um dado positivo além de ter sido fundamental para o aprofundamento dos debates e discussões, em certos momentos, caracterizadas como “calorosas”.

Figura 8 – Grupos participantes no Seminário Nacional de Educação Profissional (2003)



Fonte: Próprio autor.

Elaborado a partir das informações dos Anais do Seminário Nacional Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas (BRASIL, 2003).

Quanto à concepção do Proeja, os debates e discussões do Seminário Nacional foram fundamentais para a construção de propostas de integração da educação profissional à educação de jovens e adultos com vistas à elevação da escolarização básica desse público. Além disso, foi possível perceber que, sob a vigência do Decreto n.º 2.208/97 prevaleceram os cursos de nível básico de carga horária pequena (entre 40 e 100 horas) sem articulação e/ou preocupação com a formação básica do trabalhador. Essa ausência de articulação da EP com a EJA se constituiu como terreno fértil para novas proposições, dentre elas a da integração formal da EP com a EJA.

No Documento-base preparatório para o referido Seminário (BRASIL, 2003), elaborado pela Semtec com o objetivo de apresentar os pressupostos e as proposições do governo para a reforma de política da EP, já constava o seguinte pressuposto específico: “Articular a educação profissional com outras políticas públicas, de desenvolvimento, geração de trabalho e renda, educação de jovens e adultos.” (p. 18) e a seguinte proposição: “A articulação da educação profissional à educação básica de jovens e adultos trabalhadores com

a participação conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego, das Secretarias de Trabalho, de Educação e de Ciência e Tecnologia.” (p. 22) O próprio documento salienta que essas ações seriam uma forma de se cumprir a função reparadora da EJA prevista no Parecer CNE/CEB n.º 11, de 10 de maio de 2000.

Por conseguinte, no relatório final do evento (BRASIL, 2003) em que se reuniu o grande coletivo de debates, com seus consensos e dissonâncias, fica evidente a “concepção” por uma EP como política pública sob a responsabilidade primaz do Estado que transponha o simples atendimento das demandas do mercado e se articule formalmente à educação básica e à elevação da escolaridade de jovens e adultos trabalhadores. Em relação às “experiências”, foram apresentadas 60 experiências em todo o território nacional aglutinando ações de esferas governamentais (Ministérios, Secretarias de Estados e Municípios), relatos de Cefet’s e outras instituições federais, de instituições públicas estaduais, do Sistema S, de ONG’s e instituições privadas e de sindicatos, movimentos sociais e outras entidades, que depois de examinadas, sob o foco da relação entre a EP e EJA, permitiram as seguintes conclusões: a) prevaleceram em sua grande maioria as experiências de EP distanciadas da EJA, ou seja, para o atendimento desse público foram ofertados diversos tipos de cursos de pequena duração, vinculados às demandas mercadológicas da região e localidade, sem preocupação com a formação básica; b) as pouquíssimas experiências que demonstraram uma preocupação de articular EP com a EJA com a finalidade de elevar o nível de escolaridade básica dos jovens e adultos trabalhadores⁵¹, se deram em esferas estaduais e municipais e, principalmente, a partir dos sindicatos e movimentos sociais, revelando, assim, o descaso dos órgãos governamentais e empresariais

⁵¹ De acordo com o relatório final do Seminário Nacional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, no tópico que expõe as 60 experiências (BRASIL, 2003, p. 50-59, destaques do autor), a leitura analítica das mesmas permitiu elencar as seguintes experiências que apontaram uma preocupação de articular a EP com a elevação da escolaridade do público da EJA, quais sejam: “2.1.5. **Centro Público de Formação, Trabalho e Renda – Prefeitura de Recife, PE** – Articula diferentes estratégias de desenvolvimento local, oferecendo EP com elevação de escolaridade.” (p. 51); “2.2.5. **Secretaria de Educação Especial (SEESP) / MEC** – Trata-se de uma experiência realizada no município de Monção no Estado do Maranhão. O projeto envolve a Escola Agrotécnica de São Luiz (MA), a APAE e a Prefeitura de Monção. [...] Oferecem-se cursos de qualificação profissional com 100 horas-aula incluindo a EJA.[...] O Programa tem por objetivo qualificar para o mundo do trabalho, elevar a escolaridade e gerar emprego, renda e auto-sustentação.” (p. 54); “2.2.10. **Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos, RJ (CEFET/Campos)** - Foi realizado um convênio com um Curso Supletivo para atender aqueles alunos que já estão no mercado de trabalho, mas buscam algum aperfeiçoamento profissional através da realização de um curso técnico.” (p. 54); “2.6.1. **Sindicatos, ongs, movimentos sociais** - Há uma série de experiências bem sucedidas com programas de EJA profissionalizante em nível de Ensino Fundamental. Trata-se de programas que articulam a elevação da escolaridade com a formação profissional em municípios, com itinerários formativos.” (p. 58); “2.6.3. **Central Única dos Trabalhadores (CUT)** – As experiências desenvolvidas por sindicatos e pela CUT junto à estrutura pública da formação profissional, com programas de ensino fundamental ou médio, concomitantes com a formação (e a certificação) profissional [...]” (p. 58); “2.6.6. Experiências que articularam **EP com a elevação de escolaridade**, mas que ainda não estão sistematizadas. Enfatiza-se a necessidade de construir espaços, encontros para relatos de experiências bem sucedidas.” (p. 58); “2.6.7. **Força Sindical** – [...] Trabalha-se, atualmente, com a busca da elevação da escolaridade dos trabalhadores através de parcerias com universidades e com o setor patronal [...]” (p. 58-59)

com a matéria, ratificando que o compromisso com esta tendência emerge essencialmente da própria classe trabalhadora. Entretanto, isso não foi ignorado pelo evento que confirmou a necessidade de considerar “as soluções de EJA que associam Educação Básica com EP” (BRASIL, 2003, p. 59).

Finalmente, quanto às “propostas” para a educação de jovens e adultos o evento propôs:

[...] (i) valorizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) colocando-a em um mesmo patamar com a EP, e propor matrículas conjuntas como mecanismo de inclusão social; (ii) pensar na ampliação de vagas tanto no nível técnico, quanto no tecnológico no horário noturno, porque um dos indicadores do atendimento social é o curso noturno []; (iii) e que se realizem encontros regionais, estaduais e nacional para troca/debate e elaboração de propostas que viabilizem a articulação da EJA à EP de nível técnico []. (BRASIL, 2003, p. 75)

Pretendeu-se frisar aqui que, entre o diálogo e a resistência no contexto da reforma da política de EP empreendida no início do Governo de Lula, a concepção do Proeja já estava posta, não delineada ainda como um Programa, mas expressa nas diversas experiências emergentes dos sindicatos e movimentos sociais relacionados à classe trabalhadora e nas propostas que apontavam para a necessidade de formalização de ações que garantissem a integração da EP com a EJA com o fito de elevar a escolaridade deste público, oferecer-lhe EP de qualidade social e, por consequência, garantir-lhe o direito de inclusão social.

Desta forma, quando se concretiza a reforma com a promulgação do Decreto n.º 5.154/2004, as bases para a construção de uma educação profissional integrada com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos estavam postas (CASTRO; MACHADO; ALVES, 2010). O § 2º do Art. 3º do referido decreto diz que, “os cursos mencionados no **caput** [cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores] articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador [...]”. Apesar da restrição explícita do decreto à limitação da articulação da EJA com a EP para os cursos de formação inicial e continuada, os denominados FIC, o avanço era evidente, pois a EJA passara a se tornar visível no âmbito da EP. Seria apenas uma questão de “tempo” ou talvez de novas “pressões” para que surgisse uma ação do governo que superasse essa limitação para toda a educação básica, inclusive, para os cursos técnicos de nível médio. É o que se verá a seguir.

2.1.2 “Há males que vem para bem”: o Acórdão n.º 480/2005 e a necessidade de atendimento da EJA pelas Ifets

O Acórdão n.º 480, de 27 de abril de 2005, do Tribunal de Contas da União (TCU), pode ser caracterizado como um documento jurídico legal crucial para o surgimento do Proeja. Trata-se de uma ação de controle – auditoria – do TCU sobre a execução do PROEP pela SETEC/MEC e Instituições Federais de Educação Tecnológica (Ifets) quanto à sua responsabilidade de inclusão social das classes menos favorecidas na oferta de educação profissional.

Ao fazer a auditoria dos recursos empreendidos pelo Proep sob a responsabilidade da Setec/MEC, o Acórdão traz à tona problemas nevrálgicos relacionados à reforma de EP implementada sob o Decreto n.º 2.208/97. Dentre os problemas identificados, e que toca diretamente o objeto de estudo desta dissertação, foi a identificação de que as Ifets subsidiadas com recursos do Proep não vinham cumprindo sistematicamente a ampliação da oferta de EP para as classes menos favorecidas. O Acórdão denuncia o fato de que, na gênese destas instituições, o objetivo era o atendimento dos menos favorecidos, mas com o decorrer do tempo estas instituições foram se elitizando, recebendo cada vez mais pessoas oriundas de classes favorecidas, cujos filhos estudavam em escolas particulares, e cada vez menos pessoas pobres advindas de escolas públicas.

Sobre este aspecto, o documento relata que:

Apesar da intenção original de democratizar o acesso aos cursos técnicos, atraindo somente os alunos realmente interessados na formação profissional para ingresso no mercado de trabalho, o Decreto nº 2.208/97, que separou o ensino técnico do médio, não atingiu esse objetivo. Como o ensino médio não mais continha disciplinas profissionalizantes, Instituições Federais de Educação Tecnológica - Ifets (antigas Escolas Técnicas) continuaram a ser atraentes para os alunos de classe média, pelo ensino gratuito e de qualidade. Permaneceu a tendência natural de que os alunos mais bem preparados, oriundos de escolas particulares, ocupassem parcela importante das vagas dessas instituições, em detrimento dos estudantes carentes. (BRASIL, TCU, 2005, p. 9)

O mesmo documento identifica este fenômeno como um processo de “elitização” das Ifets, denunciando o desvio de sua função social original de atendimento das classes menos favorecidas:

Até a edição do Decreto nº 5.154, de 23/7/2004, que revogou a norma acima citada [Decreto nº 2.208/97] e voltou a incluir a possibilidade de o ensino técnico ser oferecido de forma integrada ao médio, o aumento de concorrência pelas vagas e as reformas implementadas no ensino técnico atuaram no sentido de favorecer o

ingresso nas Ifets de alunos de classe média em detrimento daqueles oriundos de classes menos favorecidas, ainda que esse efeito não tenha sido a motivação das reformas. Esse fenômeno é genericamente mencionado na literatura como “a elitização das Ifets”. (BRASIL, TCU, 2005, p. 10)

Outro ponto lamentável denunciado pelo documento foi o fato de que além das matrículas de estudantes de classes menos favorecidas virem decrescendo nos últimos anos nas Ifets, a maior parte dos recursos financeiros do PROEP foi investida em projetos denominados de comunitários, de iniciativa privada, com projetos destinados para o atendimento de jovens em processo de qualificação e requalificação profissional em nível básico, isto é, cursos rápidos e destituídos de qualquer articulação direta com a educação básica, exceto pela exigência de o estudante estar matriculado na rede regular. Essa observação trouxe à tona projetos totalmente desalinhados dos objetivos originais do Proep inclusive desvio de recursos para entidades privadas sem qualquer menção ao financiamento público, o que resultou na afirmação do ministro-relator do Acórdão de que:

No segmento comunitário, composto eminentemente por entidades privadas, o principal risco é a “privatização” do centro profissionalizante, caso não seja consolidada a sustentabilidade do projeto, o que compromete a oferta gratuita de vagas, uma das condições essenciais para justificar a aplicação de recursos públicos nesse setor. (BRASIL, TCU, 2005, p. 47)

Entretanto, o documento também procurou analisar se havia ações institucionais dos Ifets com o objetivo de atender as classes menos favorecidas. Observou-se que a grande maioria das instituições desenvolviam ações pontuais como: isenção de taxa de inscrição, cotas, oferta do Pró-Cefet – espécie de cursos preparatórios para alunos da rede pública –, e alguns cursos básicos para jovens em situação de risco. Dentre estas ações pontuais, provavelmente a mais positiva foi o projeto do Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores⁵² (EMJAT) oferecido pelo Cefet-ES, com duração de 2 anos e que garantia a alguns interessados acesso a cursos técnicos da instituição (OLIVEIRA; MACHADO, 2012). Esse movimento foi denominado pelo Acórdão de “iniciativas isoladas de responsabilidade das próprias instituições” (BRASIL, TCU, 2005, p. 32), que contraditoriamente empreendiam-nas com recursos próprios, ou seja, sem aporte financeiro do Proep.

⁵² “A partir de 2001, e especificamente no âmbito do governo federal, várias instituições de educação profissional pertencentes à Rede Federal de Educação Tecnológica passaram a ofertar o ensino médio na modalidade de EJA como preparatório à profissionalização em um curso técnico desta mesma instituição. Nesse sentido, no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefet/ES), a oferta do curso de nível médio na modalidade de EJA iniciou-se em 2001 com o curso Ensino Médio Para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT). Destinado a pessoas acima de 18 anos, este programa possibilitava a escolarização de nível médio nos dois primeiros anos e, após sua conclusão, permitia ao aluno a opção de matrícula nos cursos técnicos subsequentes ao ensino médio.” (OLIVEIRA; PINTO, 2012, p. 14-15)

Diante desta realidade de omissão da Setec/MEC e das Ifets no cumprimento de sua função social, o Acórdão n.º 480/2005 deliberou, dentre outros, que a secretaria “envide esforços no sentido de oferecer suporte financeiro às ações implantadas pelas Ifets com vistas a assegurar o acesso e a permanência de grupos socialmente desfavorecidos, prestigiando as iniciativas e as instituições que revelam compromisso com uma política de inclusão social.” (BRASIL, TCU, 2005, p. 48)

Obviamente, um documento de um órgão de controle como o TCU não teria o objetivo de fazer propostas de cunho educacional, pois seu objetivo principal é averiguar a regularidade e legalidade do uso de recursos públicos, porém, ao denunciar as lacunas na prestação dos serviços educacionais das Ifets, neste caso, a falta de atendimento da população menos favorecida, provocou mais uma pressão aliada às que já vinham sendo feitas pelos movimentos sociais e educacionais a favor da EJA, para que a Setec/MEC propusesse, no contexto da nova reforma de EP sob a vigência do Decreto n.º 5.154/2004, a integração entre a EP e EJA.

Para Castro (2011), foi exatamente isso que ocorreu. Com o Acórdão n.º 480/2005 indicando que “as reformas da educação profissional nos últimos dez anos dificultaram, na rede federal de educação profissional, a entrada de alunos oriundos das classes trabalhadoras,” (p. 95) era necessário modificar tal quadro.

Segundo Vitorette (2014) o Acórdão n.º 480/2005 foi o elemento indutor da criação do Proeja, porque evidenciou o caráter elitista da Rede Federal de Educação Tecnológica e indicou a necessidade de ações de inclusão social da população menos favorecida. Surge, então, a Portaria MEC n.º 2.080, de 13 de junho de 2005, instituindo as diretrizes para oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos, no âmbito das Ifets. (BRASIL, 2005d)

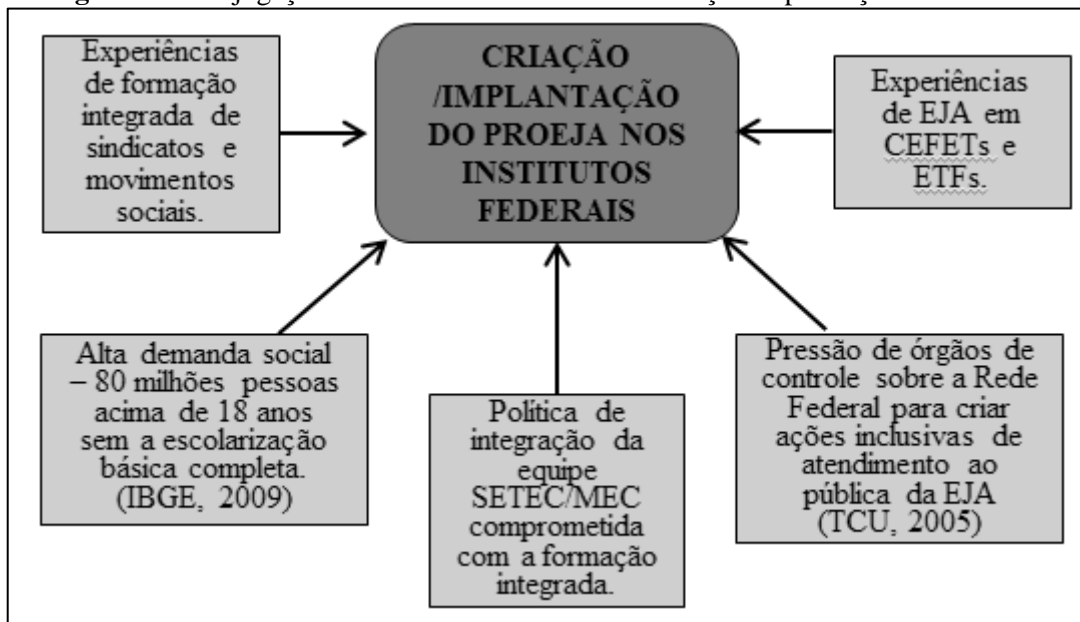
É neste sentido que o adágio popular que encabeça o tópico frasal desta seção – “há males que vêm para bem” – evidencia o fato de que ainda que o teor do documento do TCU possa ser encarado como uma cobrança para retificação das ações do governo no âmbito da EP através de seus órgãos executores, o que poderia ser interpretado como algo negativo, ele propiciou a indução de ações positivas, como a criação do Proeja.

É importante destacar que o surgimento do Proeja não é resultado unilateral do que denunciou o TCU. Diversas ações no âmbito dos movimentos sociais, de sindicatos, de educadores e de algumas das unidades das Ifets já vinham pressionando o governo para pensar uma alternativa inclusiva para o público da EJA na EP. Trata-se de um movimento complexo permeado de antagonismos que sob a vigência do Decreto n.º 2.208/97 não

encontrava campo fértil para realização de seu ideal, qual seja, a formação profissional dos trabalhadores acompanhada de elevação da escolaridade.

A figura 9 ilustra as forças que pressionaram o surgimento do Proeja, cada uma atuando em espaços diferentes, porém articulados com o sonho possível de uma educação emancipatória para a classe trabalhadora que integrasse EJA à EP. Trata-se não só de um projeto de EP, mas sobretudo de um projeto de sociedade em disputa num campo social em que a educação se apresenta como alternativa contra hegemônica, constituinte e constituída no jogo das forças contraditórias e antagônicas. (FRIGOTTO, 2010)

Figura 9 – Conjugação de fatores determinantes da criação/implantação do PROEJA



Fonte: Próprio autor.

Vale lembrar que a correlação de forças políticas constituintes daquele momento histórico, em que forças progressistas comprometidas com a formação da classe trabalhadora, presentes no quadro do Governo Federal, foram fundamentais para que as novas oportunidades se concretizassem, ao menos no plano legal, como possibilidades para criação de um programa de integração entre EP e EJA dentro das Ifets, como um “inédito viável” (FREIRE, 1987; PAIVA, 2012), ou seja, como possibilidade de construção de um novo modelo educacional capaz de ser transformador da realidade de jovens e adultos trabalhadores pelo enfrentamento de suas “situações-limites”. Isso é confirmado pelo diagnóstico realizado pelo TCU que relata que os estudantes das classes menos favorecidas dão extremo valor ao fato de terem acesso às Ifets ao afirmar que:

Nos estudos de caso realizados, ficou patente a importância que essas instituições assumem na comunidade local. Em entrevista com beneficiários do Pró-Cefet e Emjat, verificou-se o grande valor que esses alunos dão à chance de estudar em um Cefet, “uma oportunidade única”, “de ouro”, que “não podem perder”, como eles reportaram. Esses relatos mostram que as Ifets são muito bem conceituadas junto à comunidade local e estudar em uma dessas instituições é motivo de orgulho tanto para os estudantes carentes quanto para suas famílias. (BRASIL, TCU, 2005, p. 46)

A pesquisa de Vitorette (2014) revela que os IF's onde o Proeja encontrou maior apoio foram aqueles cujos gestores já tinham algum tipo de envolvimento com projetos de EP integradas à EJA, como o caso do Projeto Integrar da Confederação Nacional dos Metalúrgicos vincula à Central Única dos Trabalhadores (CNM/CUT). Além disso, apresenta experiências de EJA anteriores ao Proeja em alguns Cefets, tais como: Cefet-Pelotas, Cefet-SC, Cefet-ES, Cefet-Campus (RJ) e Cefet-RR. Estes fatores coincidiram com uma equipe na Setec/MEC, desde a promulgação do Decreto n.º 5.154/2004, comprometida com uma política de integração da EP com a educação básica e com os anseios das classes trabalhadoras, o que, somado à demanda social exponencial de milhares de brasileiros acima de 18 anos sem escolarização básica, resultou na ação integrativa da EJA com a EP. Se faltava mais um elemento conjuntural que pudesse fomentar a criação do Proeja, este foi o Acórdão n.º 480/2005 do TCU. Revestido de autoridade jurídica, não deixou dúvidas de que era necessário implantar uma política de atendimento da população de jovens e adultos trabalhadores no campo da educação profissional.

2.1.3 A contraditória implantação do Proeja: entre a resistência e o apoio surge uma nova configuração para o programa

Apesar de toda a atuação dos movimentos sociais em defesa da EJA, de professores e professoras comprometidos com a modalidade, da conjuntura política mais favorável ao diálogo e a implantação de políticas democráticas progressistas, do documento do TCU que pressionava a Rede Federal a assumir uma nova postura para com o atendimento das classes menos favorecidas, a implantação do Proeja foi marcada por contradições, observadas no movimento entre resistência e apoio à inserção da EJA na RFEPT.

Quando a Portaria MEC n.º 2.080/2005 foi expedida, criando as diretrizes para cursos técnicos de nível médio integrado à EJA no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, houve uma reação contrária instantânea. Os reitores da RFEPT logo se manifestaram contrários à portaria porque ela feria a autonomia das instituições federais de exercer o direito de criar e fechar seus cursos e programas a partir de sua própria

administração, conforme disposto no Decreto n.º 5.224, de 1º de outubro de 2004 (BRASIL, 2004c; CASTRO; VITORETTE, 2010; PAIVA, 2012).

Esse primeiro sinal de resistência dentro da RFEPT só foi solucionado pelo então Ministro da Educação, Tarso Genro, através de encaminhamento de exposição de motivos à Presidência da República para a edição de um novo documento com o mesmo teor, só que agora em forma de decreto presidencial, o de n.º 5.478, de 24 de junho de 2005, o qual instituiu no âmbito das Ifets o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. (BRASIL, 2005a)

De acordo com Castro (2011), os principais argumentos a favor do decreto consistiam em: a) mudanças sociais decorrentes da revolução tecnológica com reflexos sobre o modo de aprender e o perfil do novo trabalhador; b) o novo significado para a EP depois do Decreto n. 5.154/2004, possibilitando a integração entre EM e EP; c) a possibilidade de qualificação profissional e elevação da escolaridade dos sujeitos da EJA pela integração com a EP; d) a possibilidade de o trabalhador melhorar de vida e de remuneração através do Programa; e) as Ifets teriam desempenhado significativo papel na inclusão de jovens e adultos, e o Programa ampliaria sua atuação com este público e, conseqüentemente, contribuiria para a universalização da EB; f) a proposta estaria de acordo com as DCNs para o EM e para a EP; g) a mudança não geraria qualquer tipo de despesa para a União.

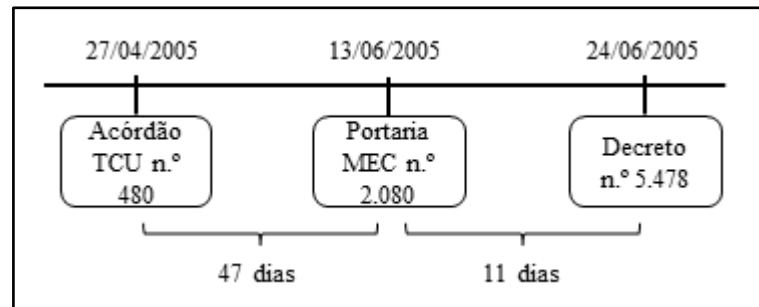
Chama a atenção nos itens desta exposição de motivos os três últimos acima, pois conforme observado no Acórdão n.º 480/2005, o então Ministro Tarso Genro parecia desconhecer o teor do documento, pois este deixava claro que as ações das Ifets para o atendimento da população menos favorecida eram assistemáticas e isoladas, portanto, as Ifets não tinham “desempenhado significativo papel” na inclusão de jovens e adultos. No que se refere ao fato de a proposta estar de acordo com as DCNs para o EM e para a EP, há um completo desconhecimento do ministro das pesquisas do campo trabalho e educação, pois pesquisadores como Ciavatta (2012b, p. 76), deixam claro que entre “1996 a 2003 houve um movimento de luta por sua revogação [Dec. 2.208/97], apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações [DCNs] que fossem bem mais coerentes com a utopia de transformação da realidade dos trabalhadores brasileiros.” Ainda segundo Hotz (2011), dentre os limites a serem superados para que o Proeja se consolide como política pública está aquilo que a autora chama de “divergências teóricas inconciliáveis” entre o Programa e as DCNs e PCNs.

Quanto ao fato de que a mudança não geraria qualquer tipo de despesa para União, novamente se contradiz com as determinações do TCU, dentre elas, de que o MEC deveria

apoiar com recursos financeiros as iniciativas e projetos de boas práticas de inclusão social da população menos favorecida nas Ifets (BRASIL. TCU, 2005).

Observe-se, conforme a figura 10, que entre a data de publicação do Acórdão n.º 480/2005 à edição do Decreto presidencial n.º 5.478/2005, decorreram-se apenas cinquenta e oito dias.

Figura 10 – Tempo decorrido entre o Acórdão e o Decreto



Fonte: Próprio autor.

Por que desta urgência? Estaria o ministro empenhado em atender o direito à educação de milhares de jovens e adultos trabalhadores das classes menos favorecidas? Ou seria uma ação apenas administrativa para mascarar as irregularidades notórias apresentadas pelo TCU? Novamente, a EJA se vê marcada por ações arbitrárias. São rupturas e descontinuidades de políticas de governos que não reconhecem o direito público subjetivo da população de jovens e adultos brasileiros (BRASIL, 2000; MACHADO, 2009). Na acepção de Marx (1998), é como se a modalidade EJA fosse um *fetice* que pode ser manuseado ao bel prazer daqueles que detêm o poder da tomada de decisões, ignorando a necessidade de escuta dos que de fato são os signatários desse direito – os sujeitos da EJA.

No caso do Proeja, não se repetiu o conteúdo, a forma e o método de implantação da reforma de EP sob o Decreto n.º 5.154/2004, que apesar de “decreto” seguiu a via do diálogo e da discussão democrática (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Optou-se pelo caminho mais curto e também contraditório, o caminho da arbitrariedade e do autoritarismo de um decreto presidencial elaborado às pressas, com falhas grotescas – como foi o caso da carga horária dos cursos – sem se ouvir as Ifets, os movimentos sociais, a classe trabalhadora e os sujeitos da EJA para o atendimento real de sua demanda social, educacional e profissional.

O fato é que a resistência ao Proeja continuaria. Com o Decreto n.º 5.478/2005 ela revelaria sua verdadeira face, não mais relativa à autonomia das Ifets, mas à ameaça de ter maculada sua cultura institucional com a inserção de uma modalidade de educação

discriminada e marginalizada. Castro (2011), Paiva (2012), Vitorette (2014), dentre outros destacam que o caráter elitista da RFEPT havia se incorporado na cultura institucional das Ifets que, por esta razão, tinham historicamente se afastado dos grupos menos favorecidos e se transformado numa escola de excelência e qualidade em atendimento às classes mais favorecidas cujos filhos advinham, geralmente, de escolas particulares. Portanto, aceitar o público da EJA, isto é, pessoas com problemas de defasagem escolar, afastadas da escola há anos, que precisam trabalhar enquanto estudam, que possuem filhos e família para cuidar, significaria uma ameaça à qualidade do ensino das instituições. Na prática, este era o último perfil de estudante desejado pela Rede Federal em seus “rincões”.

Sobre este embate e disputa em torno do Proeja, o Prof. Dr. Dante Henrique Moura, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), que foi um dos membros da comissão organizadora do Documento Base do Proeja e participou ativamente do processo de criação e implantação do programa, em entrevista cedida ao pesquisador desta dissertação, assim descreveu o movimento de reação ao Decreto n.º 5.478/2005:

Bem, realmente houve esse movimento de reação e ele foi amplo. Ele nasceu inclusive na própria Rede Federal. Ora, por diversas razões, e razões inclusive contraditórias []. Por exemplo, houve um grupo [] de pesquisadores do campo da educação profissional e da EJA, tanto integrantes da Rede Federal como integrantes da Universidade. Nesse grupo eu me incluo. Que nós fizemos a crítica na perspectiva não de ser contra a ideia do PROEJA, mas de criticar a forma [] como o PROEJA veio à tona, por meio de um decreto, sem a discussão prévia e ampla. Porque se o Decreto 2.208 foi revogado pelo Decreto 5.154, que também é um decreto e, portanto, de caráter autoritário, por iniciativa exclusiva do executivo, mas ele foi precedido de uma longa discussão nesses seminários sobre os quais a gente já discutiu []. O Proeja veio à tona primeiro pela Portaria n. 2080, de 2005, e aí houve uma crítica muito grande ao seu conteúdo e ele foi reiterado rapidamente pelo Decreto 5.478 []. (MOURA, 2015)⁵³

Observa-se que, apesar da resistência, havia um grupo de professores e pesquisadores comprometidos com a ideia de incluir-se a EJA nas Ifets, contudo não de forma autoritária e atropelada, como aconteceu com o Proeja, mas de forma democrática e dialogada como foram as discussões dos Seminários Nacionais sobre a EP no ano de 2003. Vitorette (2014) destaca em sua pesquisa que muitas dificuldades na implantação do Proeja poderiam ter sido minimizadas se tivesse tido um planejamento melhor do programa em sua fase de concepção. Entretanto, além da forma, Moura (2015) revela que outros motivos marcaram a resistência ao

⁵³ MOURA, Dante Henrique. *Entrevista*. [Ago. 2015]. Entrevista concedida a Rodrigo de Freitas Amorim por ocasião do III Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal/RN, 06 de agosto de 2015. 1 arquivo .mp3 (33min52s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no anexo A. Por se tratar de uma entrevista não publicada não haverá a indicação do número de páginas nas citações.

programa, dentre eles estava a questão da sua abrangência que integra a EP à EJA apenas no nível médio e ao fato de se restringir somente à RFEPT. Observe seu depoimento abaixo:

Então, quais os grandes problemas que a gente tem no Decreto 5.478? Primeiro, [] ele coloca, reconhece, [] a baixa escolaridade da população jovem e adulta brasileira mas se concentra numa medida no ensino médio. Só que o problema é anterior. Ele vem do ensino fundamental. Então, não podia começar a trabalhar no ensino médio apenas, quando o ensino fundamental, quando uma grande parte da população não tinha escolarização ainda de ensino fundamental. Então, ele teria que ter, desde o início, ter abrangido ensino fundamental e médio, pois ele se concentra só na Rede Federal, mas não era possível [] enfrentar o problema da baixa escolarização [] tendo como universo apenas a Rede Federal, porque a matrícula da Rede Federal àquela época era de cerca de 85 mil matrículas no ensino técnico, e o decreto colocava que 10% da matrícula do ensino técnico, ou melhor, 10% da matrícula do ensino integrado na Rede Federal, a partir de 2006, deveria ser destinado ao público da EJA. Ora, 10% de 85 mil é oito mil e quinhentos, quando a gente tem no Brasil ainda hoje 80 milhões de brasileiros e brasileiras que não concluiu a educação básica, ou seja, aquele *lócus*, o interior da Rede Federal, ele não daria conta naquele momento e continua sem dar conta de atender realmente o que a população precisa. [] Então, a crítica que nós fazíamos desde o interior da Rede, [] era a crítica no sentido de que aquele decreto era curto para atender o que se propunha. (MOURA, 2015)

Isso demonstra que o grupo de apoiadores da EJA dentro da RFEPT fazia críticas assertivas ao Programa, visto que naquele primeiro formato – integração apenas no nível médio – seria impossível às Ifets atender a demanda real de milhões de jovens e adultos trabalhadores. Seria necessária uma ação mais ampla para o Programa, tanto em relação ao escopo institucional quanto aos níveis de ensino. Com dados de 2007, a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD/IBGE) revelou que 2,92 milhões de pessoas de 15 anos ou mais estavam frequentando a educação de jovens e adultos naquele ano, sendo 1,05 milhão (36,1%) no ensino médio (IBGE, 2009). Esses dados são de matriculados na EJA ensino médio à época, sem contar milhões de pessoas de 15 anos ou mais que não completaram a educação básica e que estavam fora da escola. Isso demonstra quão grande é a demanda desta população por educação. Acertadamente, a preocupação dos professores da Rede Federal com a EJA compreendia que o Proeja, naquele primeiro formato, jamais daria conta de resolver o problema social da demanda desta população. Por isso, as críticas!

Entretanto, havia resistência ao Programa diretamente relacionada ao preconceito com a modalidade de educação de jovens e adultos. Moura (2015) descreve assim esta situação:

Mas existe uma outra reação também no interior da Rede, que era uma reação, digamos que eu diga, assim, menos nobre, era uma reação preconceituosa, contra a educação de jovens e adultos, contra o público da educação de jovens e adultos dentro da Rede. Então, formou-se uma crítica contrária mas de natureza muito

distinta. Uma de natureza que reconhecia a importância social, econômica e criticava a medida porque, a medida na maneira como ela foi feita ela não alcançaria o que anunciava que poderia alcançar, que era preciso portanto reformular completamente essa lógica e a outra reação, que era reação preconceituosa, contra a educação de jovens e adultos na Rede Federal.

Nota-se que há uma polarização nas críticas ao Programa. Há aqueles que criticam, mas apoiam, pois suas críticas são direcionadas aos aspectos operacionais do programa. E há aqueles que criticam e resistem, pois suas críticas são preconceituosas, são críticas destinadas ao público, que revelam a natureza nefasta que se instaurou na cultura institucional das Ifets brasileiras. Isso coincide com a opinião de Oliveira e Machado (2012) sobre as Ifets que resistem a implantação do Proeja, pois segundo as autoras o programa vive a tensão entre “o lugar e não-lugar” dentro da Rede Federal. Para se ter ideia da resistência e do preconceito ao público de jovens e adultos dentro do Proeja, observe a fala de um entrevistado da pesquisa de Vitorette (2014, p. 167):

[...] As dificuldades, a falta de experiência dos professores do Cefet, do antigo Cefet atual instituto em se trabalhar com essa modalidade EJA [...] os professores da área técnica se recusaram a trabalhar. Preconceito: “Nossa! Um doutor dar aula no PROEJA! Você está fazendo mestrado, doutorado para dar aula para aqueles ignorantes!” Vamos é... A escola vai deixar de ser uma escola de excelência, porque estamos pegando alunos sem condições.

Esse preconceito de professores da Rede Federal com o público da EJA revela outra crítica: a falta de conhecimento e experiência das Ifets com a EJA. Moura (2015) destaca da seguinte forma:

É..., com base, e ainda mais, e ainda tinha mais outro elemento fundante na crítica que esse grupo da academia e de alguns segmentos internos de dentro da Rede Federal, o próprio Fórum de Diretores de Ensino fazia, era que não havia conhecimento dentro da Rede Federal sobre a educação de jovens e adultos, portanto, seria impossível atender a um decreto de junho de 2005 que dizia que a partir de 2006, 10% da matrícula teria que ser destinada ao ensino médio integrado na modalidade EJA, quando não havia dentro da Rede uma massa de conhecimentos, de professores formados, que permitisse pensar nesse currículo tendo como referência a realidade do sujeito jovem e adulto [] havia naquele momento algumas experiências isoladas [] no então Cefet de Roraima, Cefet do Espírito Santo, Cefet de Campos, [] em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, mas que não era experiência de EJA integrada à educação profissional. Então, não existia conhecimento na Rede que permitisse o pensar esse currículo voltado para o sujeito jovem e adulto num espaço de tempo tão curto. Então, essa foi a crítica realmente forte [] no sentido de que não era possível, por meio daquele instrumento legal, se alcançar o que se estava anunciando que alcançaria.

À parte dos que cultivavam o preconceito pelo preconceito, os que estavam comprometidos com a oferta da EJA integrada à EP criticavam a forma e o conteúdo do

Decreto n.º 5.478/2005 porque, de fato, não havia um conjunto de conhecimentos consolidados sobre o assunto, tampouco experiências práticas de integração entre estas modalidades, ainda que houvesse experiências esparsas com a EJA em alguns Ifets. Paiva (2012) destaca que se trata de uma nova epistemologia, um novo campo do saber que requer pesquisas e estudos. Obviamente que a imposição do documento sobre um campo desconhecido geraria resistência e controvérsias.

Foi nesse contexto de resistência que se deram as condições objetivas que possibilitaram um novo encaminhamento para o Proeja, em sua segunda versão, em um novo decreto, porém agora com novo conteúdo.

Moura (2015) afirma que nesse período, entre junho e julho de 2005, houve uma mudança na equipe da Setec/MEC. Essa nova equipe assumiu uma agenda de trabalho já organizada pela equipe anterior, dentre as atividades previstas estava um conjunto de reuniões de capacitação pedagógica com os diretores de Ifets para implantação do Proeja. Como fosse grande a resistência e as dúvidas em torno do Programa, a Setec/MEC por meio de sua Diretoria de Políticas de Articulação Institucional (DPAI), na pessoa de Jacqueline Moll, Coordenadora-Geral da DPAI, decidiu organizar um grupo de trabalho⁵⁴ para elaboração de um documento base para o Proeja. Paiva (2012) confirma este fato afirmando que o papel de Jacqueline Moll na coordenação deste grupo de trabalho foi crucial para a superação dos embates e a ampliação de escopo do Programa.

Observe o depoimento de Moura (2015) sobre este novo cenário:

[...] a partir da mudança do novo grupo que chegou a SETEC, houve uma *mudança de postura profunda* em relação ao PROEJA. Por quê? [...] essa nova equipe, foi ela que enfrentou aquelas críticas [...] ao conteúdo do Decreto 5.478, à forma – forma decreto – e ao conteúdo, propriamente dito, do decreto. Então, na hora que esse grupo entrou, o grupo anterior, que estava saindo, tinha organizado uma série de eventos distribuídos pelo país para que os diretores de ensino da Rede recebessem uma espécie de treinamento para implantar [...] o PROEJA em cada uma de suas

⁵⁴ De acordo com a Portaria MEC n.º 208, de 1º de dezembro de 2005, expedida pelo então Secretário da SETEC/MEC, o Sr. Eliezer Pacheco, foram designados os seguintes nomes para compor o Grupo de Trabalho que elaboraria o Documento Base do PROEJA (primeira versão): “a) Jaqueline Moll - Coordenadora Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica, DPAI/SETEC/MEC; b) Ivone Maria Elias Moreyra - Diretora do Departamento de Políticas e Articulação Institucional, SETEC/MEC; c) Maria José Rocha Lima - Diretora do Departamento de Desenvolvimento e Programas Especiais, SETEC/MEC; d) Caetana Juracy Rezende Silva - Técnica em Assuntos Educacionais, CGPEPT/SETEC/MEC; e) Timothy Denis Ireland - Diretor do Departamento de Jovens e Adultos – SECAD; f) Cláudia Veloso Torres Guimarães - Coordenadora Geral de Educação de Jovens e Adultos, DEJA/SECAD; g) Leôncio José Gomes Soares - FAE, Universidade Federal de Minas Gerais; h) Jane Paiva - Universidade Estadual do Rio de Janeiro; i) Maria da Conceição V. P. Oliveira - Diretora de Ensino, CEFET/BA; j) Denio Rebello Arantes - Diretor de Ensino, CEFET/ES; k) Marilise Braivante - Professora, EAF Rio do Sul/SC; l) Tânia Midian Freitas de Souza - Professora, EAF Manaus/AM; m) Simone Valdete dos Santos - Professora, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; n) Dante Henrique Moura - Diretor de Ensino, CEFET/RN; o) Cristina Azra Barrenechea - Universidade Federal do Paraná; p) Benedito Luiz Correia – CONDETUF.” (BRASIL, 2005e)

instituições. E, esses encontros a nível nacional foram um momento que se converteram num momento de grande reflexão e crítica ao conteúdo e a forma como o decreto chegou []. Só que, quem preparou esses eventos foi a equipe que saiu, e quem recebeu a realização desses eventos foi exatamente a equipe que estava entrando []. E essa equipe que estava entrando ela foi *sensível às críticas* e entendeu que as críticas eram pertinentes e foi esse movimento que desencadeou na criação de um grupo de trabalho [] que foi convidado para elaborar o que veio a se chamar Documento Base do PROEJA.

De certo, não fosse o comprometimento político desse novo grupo de trabalho com a modalidade de educação de jovens e adultos, provavelmente, o Proeja já teria nascido acéfalo, como afirmou Paiva (2012, p. 49) sobre o “ferimento de morte” que o decreto trazia consigo em relação à carga horária dos cursos⁵⁵. Mas, como se pode observar, houve “uma mudança de postura profunda em relação ao PROEJA” e uma sensibilidade às críticas que vinham sendo feitas, que propiciaram a elaboração de uma primeira versão do Documento-Base do Proeja que ensejou as futuras modificações que se deram com o Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006.

Ainda segundo Paiva (2012, p. 49):

A reversão do decreto publicado foi exitosa. A demonstração de força política da coordenação quebrara resistências e demonstrava respeito e compromisso com concepções, princípios e práticas instalados na rede. Iniciava-se, pois, um clima de confiança recíproco, capaz de possibilitar que a construção do Programa andasse.

Desta forma, é possível afirmar que os resultados obtidos por esse grupo de trabalho se deve, principalmente, pelo fato de ter elaborado um documento base que provocou modificações na legislação. Isso foi possível porque de um lado houve uma hábil coordenação política da questão dentro da Setec/MEC e de outro, o grupo de trabalho, elaborava um documento consistente cujas críticas se fundavam em premissas objetivas do campo acadêmico da educação de jovens e adultos, da educação profissional e da escuta dos movimentos sociais. Assim, o Documento-Base trazia consigo uma série de proposições como condições fundamentais para a implantação do Programa. Sobre isso, observe parte do depoimento de Moura (2015):

⁵⁵ Tanto o art. 3º quanto o 4º do Decreto n.º 5.478/05, usam o termo “carga horária máxima” para definir a duração dos cursos de formação inicial e continuada e os cursos técnicos de nível médio, respectivamente. O ponto crítico desta questão foi que ao definir como carga horária “máxima”, ao invés de “mínima”, o decreto colocava um limite para os cursos que poderia se chocar com a carga horária dos cursos técnicos prevista no Catálogo Nacional de Cursos, ou seja, a somatória entre a carga horária mínima permitida para os conteúdos da formação geral com os conteúdos de muitos cursos técnicos precisaria de mais do que 2.400 horas para sua conclusão. Estava, então, posto um entrave para o Proeja ao qual Paiva (2012) designou de “ferimento de morte”.

[A] primeira versão do Documento Base ela apontava já para a necessidade de algumas mudanças profundas [] além de discutir a concepção do PROEJA [] E nesse documento se apontava para a necessidade de uma alteração profunda, inclusive no conteúdo do decreto 5.478, nomeadamente: a questão da carga horária, porque o Decreto 5.478 colocava uma carga horária máxima [] e essa carga horária máxima era 50% da carga horária mínima estabelecida pela LDB para o conteúdo do ensino médio. Então, uma mudança que se colocava como necessária inverter essa lógica da carga horária máxima por carga horária mínima; ampliar o espaço do PROEJA para as redes públicas estaduais e municipais; ampliar do ensino médio para incluir também o ensino fundamental. E, no documento foi uma coisa bastante contraditória, que não foi produção desse grupo de trabalho, mas quando o grupo de trabalho terminou a proposta, evidentemente como o documento seria um documento oficial do governo, teria que ter a chancela do governo. Quando esse documento saiu da SETEC para a secretaria executiva do MEC, quando ele voltou foi incluído no documento que além das redes estaduais e municipais, também o Sistema S, seria um *locus* [] para a implementação do Proeja []! É tanto que, quando o novo decreto saiu, saiu colocando isso também. Se você observar no conteúdo do novo decreto, tem a Rede Federal, as redes estaduais, as redes municipais e o Sistema S, mas esta não foi uma proposta que saiu do grupo e sim uma proposta que o MEC, o MEC incluiu.

Fica evidente que a primeira versão do Documento-Base do Proeja foi fundamental para as modificações do decreto vigente. Carga horária, ampliação da oferta incluindo o ensino fundamental e as redes estaduais e municipais, são elementos decorrentes deste documento. Entretanto, é interessante perceber como as disputas e os interesses antagônicos se digladiam na construção das políticas públicas, pois o depoimento revela que a intenção do grupo de trabalho, representando o MEC, era de que a oferta fosse totalmente pública e gratuita, sendo ofertada exclusivamente em estabelecimentos públicos, mas quando o documento chegou às mãos da Secretaria Executiva do MEC e, depois, retornou em forma de um novo decreto, o Sistema S estava incluído dentre as instituições ofertantes do Programa. Ou seja, uma entidade privada também teria o dever/direito de ofertar o Proeja. Não é objeto de estudo desta dissertação, porém, esse fato levanta um questionamento que poderá ser alvo de novas investigações: por que o Sistema S foi incluído? Isso foi uma imposição do MEC ou uma solicitação do Sistema S tendo em vista a previsão de recursos que seriam disponibilizados para a execução do Proeja?

Para Ciavatta (2012b), apesar do Governo de Lula ter avançado no sentido de atender determinadas demandas populares na reforma da educação profissional que empreendeu sua atuação também ficou marcada por ações controvertidas que geraram descompasso na execução de tais políticas, como por exemplo, a aprovação do Parecer CNE/CEB n.º 39, de 8 de dezembro de 2004 e Resolução CNE/CEB n.º 1, que explicitam a forma da aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 na relação da EP com o EM, mas “que não se alteraram substancialmente, no sentido de poderem favorecer o ensino médio integrado à educação profissional previsto pelo novo decreto.” (CIAVATTA, 2012b, p. 74)

Enquanto o Proeja era concebido em meio a um campo de disputas políticas, sob a perspectiva da formação integrada proposta pelo Decreto n.º 5.154/2004, o Governo editava outras ações contraditórias como: o novo organograma do MEC que extinguiu a antiga Semtec e criava a Secretaria de Educação Básica (SEB) para cuidar do EM e a Secretaria de Educação Profissional (Setec) com a responsabilidade da EP (BRASIL, 2004b), afastando administrativamente o EM da EP, o que reforça o dualismo entre EP e EB (MOURA, 2005); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem (2005b) diretamente ligado à Secretaria Executiva da Presidência da República e sendo desenvolvido pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), sem articulação direta com o MEC, objetivava a elevação da escolaridade e a qualificação profissional; o Projeto Escola de Fábrica (BRASIL, 2005c) que previa a criação de 500 unidades de ensino especializado em EP dentro de empresas privadas conveniadas. Além de outras medidas que vieram posteriormente já no Governo Dilma Rousseff⁵⁶. Esses fatores demonstram que:

[...] Além destes descompassos, nossa crítica refere-se a uma questão maior: a opção de, ao invés da universalização do ensino médio, público, gratuito, obrigatório e de qualidade, terem sido implantados programas de governo que diferem de políticas públicas que exigem uma lei, bem como orçamento público que garanta a aplicação da lei e a continuidade da política aprovada com garantia de universalização para todo o País. [...] as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não têm se realizado. (CIAVATTA, 2012b, p. 74-75)

Observa-se, desta forma, que a resistência sofrida pelo Proeja desde o início de sua concepção não se tratou apenas de uma resistência preconceituosa presente no interior das Ifets, mas foi também uma resistência constituída no contexto da macropolítica brasileira, pois o mesmo Governo que encabeçava a criação do Proeja criava outros Programas concorrenciais totalmente desassociados de um compromisso com a elevação da escolaridade básica e a formação profissional de qualidade da classe trabalhadora, dos jovens ou adultos. É nesse contexto contraditório de resistência e apoio, sobretudo, de parte dos profissionais das Ifets imbuídos pela defesa da EJA que o Decreto n.º 5.840/2006 nasce selando o formato

⁵⁶ Com relação à implementação do Proeja, chamou a atenção o fato de alguns autores (CIAVATTA, 2012b; VITORETTE, 2014; MOURA, 2015) destacarem a mudança de foco nas políticas de EP dentro do MEC, com especial prejuízo para a consolidação do Proeja como política pública, a partir da criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011. Na terceira e quarta edição dos Diálogos Proeja do IFG (2013, 2014) também emergem esta preocupação entre os participantes do evento. O objetivo desta pesquisa não é abordar essa questão, mas é pertinente destacar que a partir de 2011, quando surge o Pronatec, as matrículas de Proeja começam a apresentar queda (VITORETTE, 2014).

definitivo do Proeja, como: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

2.2 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DO TRABALHADOR PRECONIZADA PELO PROEJA

Como observado no primeiro capítulo, a formação do trabalhador num sentido mais amplo, de emancipação e autonomia, não foi objeto das políticas públicas da República brasileira. As primeiras ações políticas para o atendimento desta formação, como o Decreto n.º 7.566/1909 de Nilo Peçanha, que criava as Escolas de Aprendizizes e Artífices, vieram marcadas pelo recorte assistencialista e discriminatório de uma visão dicotômica entre trabalho manual e intelectual, prestigiando este como direito natural das classes dirigentes da sociedade em detrimento daquele próprio do homem pobre, negro e não escolarizado. Assim, a educação da classe trabalhadora, em particular dos jovens e adultos, que não tiveram acesso ou não conseguiram permanecer na escola na idade própria ficou relegada a políticas focais, marcadas por rupturas e descontinuidades, a exemplo das campanhas de alfabetização, do MOBREAL e dos mais recentes programas educacionais do período pós-ditadura militar.

Essa tendência secular de tratar a educação dos jovens e adultos das classes populares e trabalhadora com um contingenciamento de programas e campanhas em detrimento da construção democrática de políticas públicas como direito social demonstra que as desigualdades sociais e econômicas do Brasil não se constituíram como uma anomalia do sistema, mas como uma necessidade para manter a estrutura societal desigual e discriminatória, que vem mantendo pequena fatia da população no topo da pirâmide enquanto a grande massa que está na base sustenta suas riquezas e regalias, sob o preço da exclusão social.

A criação do Proeja representa, de certo modo, ainda que no contexto da correlação de forças que lhe propiciaram o surgimento seja questionável a nobreza de sua concepção, uma ruptura dessa tendência secular de desprezar o direito da população menos favorecida ao acesso e permanência à escola. Uma escola que atenda suas necessidades como cidadãos e trabalhadores. Na compreensão de Oliveira e Machado (2012, p. 127), o Proeja significou: “pela primeira vez na história da EJA há a possibilidade de oferta nacional da modalidade do ensino médio de forma integrada a EP, o que contribuiu para ampliar o conceito da EJA, até então ainda muito restrito à alfabetização e à sua oferta no ensino fundamental.”

Isso pode significar novos rumos para a EJA. Pode significar o acesso a uma escola que proporcione formação geral e formação profissional na perspectiva de emancipação de seus sujeitos. Algo observado somente em experiências esparsas promovidas por movimentos sociais, sindicais ou governos progressistas, que tiveram, como mostra a história, seus projetos arbitrariamente e violentamente interrompidos⁵⁷.

Em que pese o fato do Proeja ser concebido por decretos e ter sido colocado impositivamente sobre a Rede Federal de EPT (BOAVENTURA; PEREIRA, 2010), seu Documento Base⁵⁸ preconiza uma concepção de formação ampliada, a qual tem sido denominada de formação integrada (CIAVATTA, 2012a; FERREIRA, 2012), formação integral (MOURA; PINHEIRO, 2010), na perspectiva de construção de um currículo integrado (RAMOS, 2009, 2012; LOTTERMANN, 2012) entre a formação geral básica e a formação profissional com o sentido de superação histórica da dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissional (MOURA, 2007). Isso se explica pelo fato de que parte dos membros da comissão que elaboraram o documento estava comprometida com uma agenda política para além dos compromissos do Governo Federal, uma agenda voltada para o interesse da expansão e fortalecimento da educação básica e profissional pública que atendesse as classes populares.

Em decorrência disso, o Proeja provoca uma reflexão teórica sobre o sentido do termo “formação” como desdobramento das vivências sociais, humanas e coletivas, não restrito unicamente ao espaço escolar, mas constituído nos espaços sociais mais amplos; provoca, também, uma reflexão sobre o sentido atribuído à formação integrada, que passa a ser vista como um novo campo epistemológico (PAIVA, 2012), um novo desafio para a pedagogia contemporânea, especialmente no que diz respeito à construção de caminhos didáticos e metodológicos que efetivamente materializem o processo de ensino e aprendizagem sobre os eixos estruturantes – trabalho, ciência, tecnologia e cultura; e, por fim,

⁵⁷ Lembre-se das experiências de educação de adultos do Distrito Federal entre os anos de 1928 a 1935, as experiências de alfabetização, escolarização e profissionalização básica dos movimentos de cultura popular no Nordeste brasileiro no final da década de 1950 e início de 1960, e, no período pós-ditadura, pode-se citar as experiências sindicais e de movimentos sociais como o Projeto Integrar da CNM/CUT. Observe-se que, excetuando as experiências do período pós-constituente, todas foram interrompidas pela força de governos autoritários e golpistas.

⁵⁸ O Decreto n.º 5.840/06 ao instituir o Proeja em seu novo formato trouxe também consigo a revisão e ampliação de seu Documento Base, sendo publicado em 2007 em três cadernos: Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio; Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental; e, Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena. Esta pesquisa concentra-se no caderno do Ensino Médio. Todos os cadernos encontram-se disponíveis no site do MEC, no seguinte endereço eletrônico: <<http://portal.mec.gov.br/PROEJA/publicacoes-PROEJA>>. Acessado em: 21 set. 2015. Para este trabalho interessou o estudo e análise do Documento-Base referente ao Ensino Médio que foi estruturado a partir da primeira versão de 2006 e fundante dos demais documentos.

provoca a reflexão sobre as consequências políticas e sociais desta formação para a vida das classes trabalhadoras e de jovens e adultos que egressam do Proeja.

Quanto ao sentido do termo “formação” é importante compreender que, no contexto da sociedade capitalista, que divide socialmente o trabalho para explorar seu valor e produzir trabalho excedente, a formação do trabalhador ficou restrita ao treinamento diretamente vinculado às necessidades da produção capitalista (FRIGOTTO, 2010).

Freire (2011), em defesa de uma educação popular progressista e libertadora, denunciou esse tipo de treinamento técnico como condição de dominação da classe capitalista sobre os trabalhadores disseminando um sentido estrito de formação, mais próximo do que se poderia chamar de “deformação”. Ele diz:

Numa perspectiva progressista, a educação popular não pode, por outro lado, reduzir-se ao puro treinamento *técnico* de que grupos de trabalhadores realmente precisam. Esta é a maneira necessariamente estreita de formar, que à classe dominante interessa, a que *reproduz* a classe trabalhadora como tal. 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, 2011, p. 183, grifo do autor)

É admirável observar como Freire, bem antes de políticas públicas como o Proeja, já defendia a formação do trabalhador em bases mais amplas. É notória, na citação acima, a compreensão do autor sobre a necessidade de que o conhecimento técnico estivesse integrado à sua dimensão histórica, ou seja, uma formação técnica integrada a uma formação geral. Porém, não se trata apenas de integrar dois campos diversos de conhecimentos, mas sobretudo, de fazer com que esta integração promova a conscientização do trabalhador por meio da reflexão, de modo que todo o conhecimento construído, quer manual (torneiro, mecânico, pedreiro, marceneiro, etc.) quer intelectual (a razão de ser do próprio procedimento) resulte em sua íntegra emancipação, ou seja, o torne sujeito capaz de determinar em parceria com outros sujeitos, seus pares, os rumos de sua história (FREIRE, 1987). Este é o sentido amplo de formação!

O Documento-Base do Proeja (BRASIL, 2007b) concebe a formação humana nesta perspectiva mais ampla e, neste sentido, avança na opção política por uma sociedade democrática capaz de enfrentar o problema da desigualdade que exclui social, política e

economicamente seus cidadãos. Mesmo reconhecendo que sua proposta emerge na confluência de ações complexas, o documento preconiza uma formação humana mais ampla, enfatizando que:

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

Observe-se que o sentido da formação é posto como “formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele”, isso significa assumir um posicionamento crítico com relação aos modelos formativos vinculados ao ideário neoliberal da sociedade capitalista. Implica assumir a possibilidade de promover mudanças na sociedade pela via da formação mais ampla tendo uma concepção de homem como sujeito. Neste sentido, o Documento defende também uma concepção de homem mais ampla:

Esta concepção de homem é diferente e muito mais ampla do que a requerida pela lógica neoliberal, de forma que os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas pública, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária. (BRASIL, 2007b, p. 24)

Ainda que esta sociedade justa e igualitária não exista em um plano real, ela é um sonho somente para aqueles que se entendem sujeitos, que entendem que é preciso alimentar a utopia da mudança e da transformação (FREIRE, 2011) para que se viva a luta pelo novo e a resistência à exploração desumanizante que o sistema de exploração do trabalho – o capitalismo – impõe à classe trabalhadora e aos menos favorecidos. Portanto, a formação preconizada pelo Proeja é uma formação integral e integrada transformadora.

A formação, que deveria ser integral e igualitária, norteadada pela prática social que o estudante vivencia enquanto se forma, e pela preparação para a vida, supõe uma sólida formação científica, humanística e tecnológica [], possibilitando-lhe o desenvolvimento efetivo dos fundamentos para a participação política, social, cultural, econômica e no mundo do trabalho, o que também supõe a continuidade de estudos, mas não a tem como um fim em si mesmo. (BRASIL, 2007b, p. 27)

Trata-se de um conceito de formação que rompe com a herança retórica, humanística e livresca da formação propedêutica herdada da escola jesuítica com a sua *Ratio Studiorum*

que perdurou como referência de educação por tanto tempo em solo brasileiro e, que, alimentou um formalismo cultural e pedagógico capaz de cegar o homem com relação às desumanidades da sociedade desigual. (PAIVA, J., 2011) Uma concepção que alimentou os ânimos entre as diferenças de classes acirrando ainda mais as desigualdades sociais e os antagonismos políticos e ideológicos da nação. Na contramão desta tendência histórica e cultural, o Proeja preconiza um conceito que compreende a totalidade do conhecimento humano – em sua dimensão científica, humanística e tecnológica – como indispensável ao exercício da cidadania democrática, contudo, é um conhecimento que precisa passar pela prática social dos estudantes, que precisa ser problematizado no solo dos problemas reais vivido pelas pessoas onde podem se tornar efetivamente instrumentos – objeto – de mudanças nas mãos dos sujeitos e não o contrário – sujeitos subsumidos à condição de objetos que tudo aceitam e a tudo assistem sem reação.

Essa perspectiva ampliada de formação humana constitui-se a base para a formação integrada. Especificamente, no caso do Proeja, a formação integrada pressupõe tomar a integração entre trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como fundamentos da integração entre a educação profissional e a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2007b) O que não significa simplesmente reunir os conteúdos das ciências ditas puras às ciências aplicadas e/ou técnicas na execução de um curso. (MOURA; PINHEIRO, 2010)

Desta forma, ao afirmar a integração entre EP e EJA, o Documento-Base pressupõe a organização de um projeto político pedagógico integrado, cuja formação seja mediada por um currículo integrado. Observe como isso está explicitado:

O que se pretende é **uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas**. Refere-se a **uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer**. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (BRASIL, 2007b, p. 41, grifo do autor)

[...]

Portanto, o **currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais** para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. **Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo**. (BRASIL, 2007b, p. 43, grifo do autor)

Não é sem motivos que este fenômeno – formação integrada/currículo integrado – vem sendo caracterizado como um novo campo epistemológico (PAIVA, 2012) que tem provocado, especialmente, nos professores e professoras responsáveis pela implementação direta do Proeja inúmeras dúvidas de caráter teórico-prático. Apesar das dificuldades operacionais de implementação do programa e os consequentes desafios pedagógicos que se observam, há experiências bem sucedidas⁵⁹.

Ainda em relação à formação integrada, o Documento-Base não explicita os fundamentos históricos deste conceito, nem utiliza os termos correlatos tais como politecnia, formação omnilateral ou escola unitária, o que pode ser avaliado como uma contradição em seu conteúdo, pois ao delinear a formação humana nas acepções acima descritas torna implícitas as bases históricas da formação integrada, sem desvelá-las. Neste ponto, o Documento se torna frágil, pois permite a apropriação semântica do termo de forma ambígua e ideológica. Contudo, se tomado em seu sentido mais amplo, e relacionado com o objetivo de uma formação que promova a transformação da sociedade, não há dúvidas que o Documento contribui para um posicionamento mais crítico.

Neste sentido, é interessante observar a definição de formação integrada em Ciavatta (2012a, p. 85):

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. Como formação humana, o que se busca é garantir aos adolescentes, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

⁵⁹ Textos como “A implementação do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: a experiência da Escola Agrotécnica Federal de Ceres (GO)”, de Boaventura e Pereira (2010); “Reconstrução e ressignificação do currículo do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação do IFG a partir da prática em sala de aula”, de Mendes et al. (2010); “A busca de uma aprendizagem significativa para alunos do PROEJA: estratégias adotadas no curso Técnico em Agroindústria do IF Goiano *campus* Morrinhos”, de Fonseca, Oliveira e Santana (2010), dentre outros reunidos no livro “A formação integrada do Trabalhador” (MACHADO; OLIVEIRA, 2010), relatam experiências bem sucedidas com o PROEJA no Estado de Goiás, tanto no IFG quanto no IF Goiano. Outras publicações como: “PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente” (MOURA; BARACHO, 2010); “O PROEJA no IFRN: refletindo sobre o fazer pedagógico” (MENDONÇA; NÓBREGA; ROCHA, 2013), trazem experiências no Estado do Rio Grande do Norte; “Eja e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA” (OLIVEIRA; PINTO; FERREIRA, 2012) registra experiências no Espírito Santo; e, a trilogia organizada pela UTFPR, “PROEJA – Educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas” (LIMA FILHO; SILVA; DEITOS, 2011), “PROEJA – Educação profissional integrada à EJA: entre políticas e práticas” (SILVA; AMORIM; VIRIATO, 2011) e “Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa” (ZANARDINI; LIMA FILHO; SILVA, 2012), trazem registros de experiências no Estado do Paraná.

Desta definição é possível retirar as seguintes proposições: a) a formação integrada pressupõe o enfrentamento crítico da relação capital-trabalho e dos desdobramentos sociais desta relação sobre a sociedade como a divisão entre trabalho manual *versus* intelectual; b) a formação integrada pressupõe a superação do modelo fragmentário de educação que reduz a formação do trabalhador em mero treinamento para atendimento do mercado de trabalho; c) a formação integrada pressupõe a conscientização do cidadão e sua preparação para o exercício de uma cidadania participativa e transformadora de sua realidade histórica e social, compreendendo as relações sociais como históricas e não naturais.

Esta última proposição coincide com o objetivo último da formação humana, integrada e integral preconizado pelo Documento-Base do Proeja, qual seja, a emancipação do jovem e adulto, sujeitos da EJA, para que sejam transformadores de sua realidade social, admitindo, entretanto, que nem a educação básica e nem a educação profissional gerarão sozinhas as mudanças preconizadas. Ainda assim afirma-se:

A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível. (BRASIL, 2007b, p. 32)

Enfim, a concepção de formação do trabalhador preconizada pelo Proeja é um avanço conceitual em termos de políticas públicas educacionais e, um ganho político para a EJA, que passa a ser vista como modalidade detentora de um direito público subjetivo e não de uma doação “salvacionista” e/ou assistencialista. Evidentemente, há uma distância entre o preconizado e o realizado e, quanto a isso, a EJA está tarimbada de experiências malogradas por forças antagônicas que não aceitam o direito de seus sujeitos de ascenderem social e politicamente. À parte daquilo que vem sendo realizado pelo Proeja em termos de formação do trabalhador, nas experiências esparsas pelo Brasil afora, convém questionar: como a formação do trabalhador preconizada pelo Proeja se relaciona com as experiências formativas exigidas pelo mercado de trabalho no mundo contemporâneo? Afinal, fora dos muros da escola, é no “chão da fábrica”, isto é, no dia-a-dia da luta pela sobrevivência e pela realização de seus sonhos que o trabalhador efetivamente precisará aplicar a sua formação construída na escola. Questionando de outra forma, a formação deste trabalhador segundo os moldes elucidados acima propicia a sua inserção no atual mundo do trabalho? É o que se pretende discutir no último tópico deste capítulo.

2.3 AS EXIGÊNCIAS FORMATIVAS DO MUNDO DO TRABALHO *VERSUS* A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO PROEJA

O mundo do trabalho vem sofrendo metamorfoses (ANTUNES, 1998, 2009, 2011) determinantes para o perfil do trabalhador e para os sistemas educativos cujo objetivo se vincula à necessidade de formação para este universo. Da Revolução Industrial do século XVIII à Sociedade da Informação ou do Conhecimento do final do século XX e início do XXI, muitas foram as mudanças na relação capital-trabalho, cujo corolário atinge a relação trabalho-educação.

Em que pesem as metamorfoses, a exploração que o capital exerce sobre o trabalho, extraíndo mais-valia por meio do trabalhado excedente como forma de acumulação de riqueza, continua a mesma. O que tem se modificado no decorrer dos tempos não é a relação capital-trabalho, mas as formas pelas quais este processo de exploração e acumulação se concretiza propiciando a reprodução do ciclo de acumulação do capital. E isso incide sobre a educação da sociedade, determinando modelos formativos específicos para que o ciclo reprodutivo permaneça em expansão.

Quando se fala em crise do capitalismo real (FRIGOTTO, 2010), crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011), crise do trabalho assalariado (PAIVA, V., 2011), dentre outros termos correlatos, estes autores estão se referindo a um momento específico da trajetória histórica do capitalismo no mundo.

As crises econômicas dos anos de 1970 e 1980 marcaram a insustentabilidade do capitalismo do modelo de acumulação taylorista/fordista como organismo metabólico social capaz de manter o ciclo reprodutivo do capital (ANTUNES, 2009). Isso significou que os rendimentos de capital e os lucros capitalistas já não eram tidos como suficientes para a continuidade do enriquecimento do mundo capitalista, especialmente porque naquele momento a classe trabalhadora, ainda que permanecesse explorada em sua essência, lograva determinados direitos trabalhistas e sociais garantidos pelo denominado Estado de Bem-Estar Social que emperravam o processo de acumulação.

Para Frigotto (2010) e Paiva, V., (2011) a crise do capitalismo real significa uma crise mais ampla do caráter civilizatório da humanidade, especialmente ligada à crise do socialismo real, pois no momento em que este poderia ser uma alternativa civilizatória para a organização social e da produção humana, se viu em falência perante os modelos vivenciados na antiga União Soviética e nos países do Leste Europeu.

De acordo com Antunes (2009), a crise estrutural do capitalismo está diretamente relacionada àquilo que denomina de “metabolismo social totalizante”, que vive sempre de uma lógica incontrolável atraindo toda produção de valor para seu centro de dominação, o que acaba por o tornar extremamente destrutivo. Por consequência desta lógica destrutiva, o capital vem operando um aprofundamento cada vez maior entre o atendimento das necessidades humanas e o atendimento de sua expansão. O autor descreve as consequências desta lógica afirmando que:

Quanto mais aumentam a competição e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias. (ANTUNES, 2009, p. 28)

O período de acumulação taylorista/fordista⁶⁰ significou um momento histórico de grande expansão do capital. A organização social do trabalho seguia padrões rígidos e específicos característicos do ritmo tecnológico imposto pela máquina. O trabalhador deveria dominar conhecimentos básicos sobre o funcionamento das máquinas e operar funções específicas que não lhe exigiam muita reflexão, pois o modelo fordista baseado especialmente na indústria automobilística criou a esteira mecânica e a divisão social do trabalho como forma de aumentar exponencialmente a produção. Desta forma, cada trabalhador desenvolvia uma tarefa específica, num posto específico da fábrica, ao ritmo da máquina. Com isso aumentou-se prodigiosamente as unidades de produção em tempo cada vez menor. Essa produção em escala promoveu o consumo em massa dos produtos industrializados, criando uma nova sociabilidade do trabalho e das relações de consumo humano. (FRIGOTTO, 2010)

Arruda (2002), falando de sua experiência como trabalhador de uma grande empresa transnacional na década de 1970, afirma que a exigência de qualificação era mínima, que geralmente as fábricas não cumpriam com as exigências de oferta de educação básica para seus filhos nem programas de qualificação para seus trabalhadores. Ou seja, no campo educacional, a qualificação exigida do trabalhador sob o modelo fordista/taylorista era mínima. Neste sentido, a Teoria do Capital Humano foi o que de mais avançado surgiu quando se percebeu que a qualificação do fator humano estava relacionada à produtividade.

⁶⁰ “O fordismo propriamente dito que se caracteriza por um sistema de máquinas acoplado, aumento intenso de capital morto e da produtividade, produção em grande escala e consumo de massa, tem seu desenvolvimento efetivo a partir dos anos de 1930 e torna-se um *modo social e cultural de vida* após a Segunda Guerra Mundial.” (FRIGOTTO, 2010, p. 74)

Era necessário treinar o trabalhador para que este produzisse mais e, assim, cooperasse com a empresa no aumento de sua lucratividade.

Esta nova sociabilidade exigiu a emersão de um Estado regulador que, por meio de suas instituições e leis, criasse condições de equilíbrio nas relações sociais e, principalmente, intermediasse as relações de trabalho com os capitalistas. Direitos sociais foram conquistados instalando-se o Estado de Bem-Estar cujas políticas “visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte etc.” (FRIGOTTO, 2010, p.75) Todavia, esta atuação do Estado a favor da sociedade e da classe trabalhadora não acontece em detrimento do capital, pelo contrário, segundo Frigotto (2010), boa parte do fundo público é utilizada para financiar o capital por meio de políticas econômicas e ações governamentais que propiciem a expansão do mercado e os níveis de acumulação. Mas, quando esta lógica de investimento do fundo público na esfera privada e na esfera pública começa a dar sinais de esgotamento, a explicação do capital é que o Estado precisa enxugar a “máquina”, isto é, diminuir gastos públicos com as políticas sociais.

É nesse contexto que surge um novo modelo de acumulação, denominado de flexível e/ou toyotismo⁶¹, e novas concepções políticas e ideológicas para sustentar a conjuntura de mudança que o capitalismo necessitava para continuar seu ciclo reprodutivo, dentre elas, o neoliberalismo, que

[...] *passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como o Fundo Monetário Internacional.* (ANTUNES, 2011, p. 40, grifo do autor)

O padrão de acumulação flexível vem acompanhado de forte aparato tecnológico, fruto da Revolução Tecnológica do último quartel do século XX, que demanda mais inteligência humana e menos mão de obra manual. Cada vez mais a produção vai sendo

⁶¹ “Em seus traços mais gerais, o toyotismo (*via particular de consolidação do capitalismo monopolista do Japão do pós-45*) pode ser entendido como uma forma de organização do trabalho que nasce a partir da fábrica Toyota, no Japão, e que vem se expandindo pelo Ocidente capitalista, tanto nos países avançados quanto naqueles que se encontram subordinados. Suas características básicas (em contraposição ao taylorismo/fordismo) são: 1) produção muito vinculada à demanda; 2) ela é variada e bastante heterogênea; 3) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções; 4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque que, no toyotismo, devem ser mínimos. Enquanto na fábrica fordista cerca de 75% era produzido no seu interior, na fábrica toyotista somente cerca de 25% é produzido no seu interior. Ela *horizontaliza* o processo produtivo e transfere a ‘terceiros’ grande parte do que anteriormente era produzido dentro dela.” (ANTUNES, 2011, p. 41-42, grifo do autor)

resultado de um capital morto, isto é, de máquinas automatizadas e informatizadas que desenvolvem todo o processo produtivo, exigindo cada vez menos pessoas, o que, conseqüentemente, produz um desemprego estrutural, pois o mercado de trabalho não consegue absorver toda a demanda de trabalhadores e nem precisa, especialmente no setor industriário, com conseqüente aumento de trabalhadores nos setores comerciais e de serviços, além da informalidade. (ANTUNES, 2009)

Não é sem razão que nesse contexto surgem novos conceitos como empregabilidade (OLIVEIRA, 2009) e empreendedorismo (COSTA; BARROS; MARTINS, 2008), que carregados de sentidos ideológicos procuram maquiagem a realidade do desemprego estrutural como consequência da insustentabilidade estrutural do próprio capital responsabilizando os indivíduos por sua condição de desemprego. O discurso econômico vai afirmar a necessidade das pessoas – homens e mulheres – se qualificarem ainda mais para que seus níveis de empregabilidade aumentem e, desta forma, obtenham lugar nos postos de trabalhos disponíveis. No entanto, este mesmo discurso não diz que os postos de trabalho são cada vez menores.

Estas mudanças estruturais com o aumento da capacidade de acumulação de riqueza pelo capital, alto poder tecnológico produzindo valor-trabalho e a diminuição da esfera pública com o advento do Estado Mínimo, trazem conseqüências profundas para o mundo do trabalho e para a educação do trabalhador.

Em primeiro lugar, o padrão de acumulação flexível produz uma fragmentação indescritível da classe trabalhadora. Antunes (2009), ao denominar a classe trabalhadora de classe-que-vive-do-trabalho, compreende que o termo “classe trabalhadora”, que remete à história do proletariado no período industrial, se diversificou de maneira tão acentuada que já não é possível falar em um único tipo de trabalhador que vende sua força de trabalho para o capitalista. Assim, trabalhadores produtivos (diretamente ligados à produção de bens materiais), improdutivos (ligados aos setores de prestação de serviços como comércio e serviço público), informais (que desenvolvem atividades não registradas) e mesmo desempregados, que empreendem pelo trabalho esforços para sua sobrevivência, seriam todos, uma grande e fragmentada classe-que-vive-do-trabalho.

Com esse aumento da fragmentação do trabalho há diminuição da ação sindical perdendo-se força de pressão contra as exigências do capital e precarização da consciência de classe, pois os trabalhadores encontram-se cada vez mais dispersos e distantes da tão sonhada união que preconizava Marx e Engels (2008) como condição de luta e transformação da realidade social. Assim, o poder de mobilização e articulação da classe trabalhadora vai

perdendo cada vez mais terreno para as políticas do Estado Mínimo com a perda de direitos trabalhistas, previdenciários e sociais⁶².

Para Sanson (2014, p. 22), esta nova divisão internacional do trabalho engendra três novas categorias de trabalhadores: os integrados, os semi-integrados e os excluídos.

No primeiro grupo estão os trabalhadores vinculados aos circuitos das redes mundiais de produção – bem pagos, porém em número cada vez mais reduzido; no segundo grupo estão aqueles que se encontram em situação de ‘risco’ – os que trabalham precariamente de forma intermitente; e, no terceiro grupo estão os excluídos – aqueles que estão fora da sociedade salarial, situam-se no mercado informal e descobertos de qualquer rede de proteção social, a não ser as políticas assistencialistas de mitigação da miséria [...]. (SANSON, 2014, p. 22)

Em decorrência desta nova configuração, o direito à educação não é cumprido pelo Estado de forma igualitária. Reforça-se a ideia de uma escola dual (PAIVA, V., 2011) em que à classe trabalhadora seria melhor um ensino profissional vinculado à garantia da obtenção do emprego. Isso significa estender o conceito de flexibilização também ao sistema educacional tornando-o adaptado às demandas do mercado e eficiente na formação de um contingente de recursos humanos habilitado para ocupar os postos de trabalho. Esta tendência de flexibilização da formação humana para atendimento das necessidades do mercado se contrapõe à concepção de formação integrada preconizada pelo Proeja, pois este compreende a formação num sentido mais amplo, não subsumido pelo capital, mas baseado no trabalho como princípio educativo. (BRASIL, 2007b)

Porém, em decorrência desta flexibilização da formação humana, uma segunda grande consequência é que, contraditoriamente, a sociedade do conhecimento que exige cada vez mais educação e qualificação de seus cidadãos é a mesma que, pelo uso avançado da tecnologia, diminui cada dia mais a necessidade de mão de obra. Os denominados trabalhadores integrados (SANSON, 2014), fatia cada vez menor no mundo do trabalho, seriam os que têm melhor formação, pois seus altos cargos dentro das empresas exigem que sejam *experts* nos conhecimentos cada vez mais tecnológicos para a garantia da produtividade. “A principal fonte do valor reside agora na criatividade, na polivalência e na força de inovação dos assalariados e não apenas no capital fixo, na maquinaria.” (SANSON, 2014, p. 28) Entretanto, ao exigir capacidade de iniciativa, integração cognitiva,

⁶² Pode-se citar como exemplo a atual realidade brasileira, que recentemente aprovou o PLC n.º 4.330/04 sobre a ampliação da terceirização; a Medida Provisória n.º 676, de 17 de junho de 2015 que reforma o cálculo para obtenção do benefício de aposentadoria na Previdência Social; além das recentes modificações no seguro desemprego, recebimento de pensão dentre outros. Ironicamente, todas estas ações que diminuem direitos trabalhistas e sociais têm sido empreendidas por um governo do Partido dos Trabalhadores.

disponibilidade, proatividade, dentre outros requisitos do perfil laboral contemporâneo para a classe trabalhadora⁶³, o sistema capitalista o faz sob a ilusão de que quem se qualifica melhor obterá o emprego, e o faz exigindo que os indivíduos, cada vez mais, invistam na elevação de seus níveis de escolarização, sem, contudo, lhes oferecer as garantias de uma educação pública e gratuita de qualidade social. Isso pode ser denominado de um processo de individualização da responsabilidade formativa, ou seja, os indivíduos são responsáveis por sua trajetória educacional independentemente das condições sociais objetivas, inclusive, da garantia de oferta de educação pelo Estado, que tende a se restringir somente à educação básica⁶⁴.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), em reunião com os principais representantes das instituições de formação profissional⁶⁵ da América Latina e do Caribe em Brasília, 2009, afirmou que “a formação profissional é fundamental para enfrentar a crise de emprego na América Latina e Caribe” (OIT, 2015, p. 53). Ainda segundo o diretor regional da OIT, Jean Maninat: “A formação para o trabalho sempre foi necessária para facilitar o acesso de mulheres e homens ao emprego, mas sua importância se multiplica em tempos de crise.” A OIT não se preocupa em explicitar as causas reais da crise. Admite sua realidade, inclusive como sendo a “mais grave crise econômica⁶⁶ que se tem notícia depois da grande depressão” (OIT, 2015, p. 43), mas em nenhum momento aponta para uma crise estrutural do capitalismo como causa do desemprego estrutural que se instalou. Neste sentido, para sair da crise a responsabilidade recai sobre o Estado e os indivíduos, aquele por meio da intensificação de investimentos em programas de formação profissional e estes pela busca individual de melhor qualificação.

⁶³ “O que muda qualitativamente, como tendência para aqueles que o processo produtivo necessita, é a passagem de um trabalhador adestrado para um trabalhador com capacidade de abstração mais elevada e polivalente. Mas muda sob a lógica da exclusão. O limite, o horizonte definidor é o processo produtivo demarcado pela naturalização da exclusão.” (FRIGOTTO, 2010, p. 215)

⁶⁴ Um exemplo desta tendência no contexto do neoliberalismo foi as políticas educacionais do Governo de FHC que investiram quase que exclusivamente na universalização do ensino fundamental, tendo o FUNDEF como uma de suas ações de investimento, mas excluindo a EJA do financiamento e omitindo a responsabilidade do Estado com o ensino médio, a educação profissional e o ensino superior, modalidades estas que foram fortemente exploradas pela iniciativa privada de fins lucrativos.

⁶⁵ Segundo o relatório *OIT Notícias: Brasil, 2007-2014* (2015, p. 53, grifo nosso), o referido evento contou com a participação das seguintes instituições: “O Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil é o anfitrião da reunião, patrocinada pelas *instituições de formação profissional do Brasil*: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem em Transporte (SENAT), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Micro Empresas (SEBRAE).” Observe-se que a OIT denomina de “instituições de formação profissional do Brasil” apenas o Sistema S. Em nenhum momento a Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica é citada no documento.

⁶⁶ Uma referência à crise norte-americana desencadeada no final de 2008 com a quebra dos bancos iniciada com o problema do *boom* imobiliário.

Isso demonstra que o vínculo da educação com o mercado de trabalho (entenda-se trabalho alienado) está cada vez mais fragilizado, pois a diferença de acesso ao emprego e de qualificação profissional dos que trabalham vai ficando cada vez maior. Em certa medida, esse cenário caótico provoca uma reflexão sobre o sentido social da educação e, em particular da educação profissional, ou seja, qual o sentido de se investir em educação e qualificação profissional ampliando programas e cursos se a demanda de trabalho especializado tende a ser cada vez menor com o progresso das novas tecnologias da informação e comunicação? A única resposta crítica e humana que pode ser dada a esta pergunta é que a educação, bem como o trabalho, como elementos constituintes e constitutivos da sociedade e da história humana, não podem se restringir ao trabalho alienado, ao mercado do capital, à exploração do trabalhador. Ela precisa ser uma educação que pensa o mundo do trabalho para além do capital. (MÉSZÁROS, 2008)

É, portanto, com base nesta compreensão crítica, de que a sociedade capitalista é desigual e se mantém pela exploração do ser humano e do seu trabalho, que o Documento-Base do Proeja preconiza uma formação integrada para a população de jovens e adultos brasileiros que não puderam se escolarizar na idade apropriada. O Documento-Base admite a formação integrada do trabalhador como única forma de superação do sentido estreito de educação e de formação profissional reféns dos valores do sistema de produção capitalista, pois sabe que não se podem garantir postos de trabalho ou emprego para os egressos do Proeja, mas pode-se garantir o resgate de uma cidadania negada (GENTILI; FRIGOTTO, 2011), por meio da elevação de sua escolaridade básica (ensino fundamental e médio) e de uma formação profissional de qualidade.

Desta forma, a formação do trabalhador preconizada pelo Proeja é uma formação crítica, pois compreende os verdadeiros limites e possibilidades da educação com relação ao desenvolvimento da nação. Observe:

O desenvolvimento de uma nação não depende exclusivamente da educação, mas de um conjunto de políticas que se organizam, se articulam e se implementam ao longo de um processo histórico, cabendo à educação importante função estratégica neste processo de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, deve-se ter clareza em reconhecer que nem a educação geral nem a educação profissional e tecnológica, por si sós, geram desenvolvimento, trabalho e renda. (BRASIL, 2007b, p. 31)

O Documento compreende que qualquer transformação histórica da sociedade que produza desenvolvimento, trabalho e renda estão além da educação (geral e profissional), mas não prescindem dela, pois ela tem função estratégica podendo ser: contra hegemônica

(FRIGOTTO, 2010), contrainternalização da lógica destrutiva e incontrolável do capital (MÉSZÁROS, 2008), e conscientizadora para o alcance da liberdade (FREIRE, 1987, 2009).

Enfim, a formação do trabalhador no Proeja é, ao mesmo tempo, um ato político e uma ação formativa. Em sua dimensão política compreende que a educação profissional integrada à educação básica da população de jovens e adultos não pode ignorar as desigualdades econômicas e sociais do país, nem as consequências sociais que a omissão histórica do Estado brasileiro com a educação em geral trouxe para sua população, excluindo grande parte da mesma do direito de saber ler e escrever e de assentar-se numa escola de qualidade. Portanto, propõe a organização de cursos por meio de um projeto político pedagógico integrado, segundo concepções e princípios que levam em conta as especificidades dos sujeitos da EJA e seus direitos.

Quanto à ação formativa, trata-se de oferecer educação geral e profissional de qualidade, de modo que a dimensão técnica integrada à elevação da escolaridade propicie a formação profissional de qualidade do sujeito da EJA. Para isso, compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem destes sujeitos precisa ser repensado num contexto de gestão democrática e participativa da escola e da sala de aula, valorizando os saberes de experiências-feitos (FREIRE, 2011) que os jovens e adultos trazem consigo.

Mais do que a habilitação profissional para competitividade e empregabilidade do trabalhador egresso do Proeja no mercado de trabalho, espera-se o resgate de sua cidadania com consciência política transformadora da realidade e “construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social.” (BRASIL, 2007b, p. 6)

CAPÍTULO III

ENTRE DISCURSOS: A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO PROEJA/IFG

A instituição do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) representou a possibilidade da classe trabalhadora, predominantemente presente no público da EJA, acessar uma formação profissional integrada à elevação de seu nível de escolarização numa condição *sui generis*: primeiramente, porque a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) passaria por uma significativa mudança reunindo as antigas Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) e o Colégio Pedro II, numa nova institucionalidade denominada de Institutos Federais (IF)⁶⁷; em segundo lugar, este novo formato da RFEPT significou a modificação de sua identidade institucional, tendo sua função social e educacional revisada com o comprometimento de ser uma instituição inserida num projeto de sociedade mais justa e democrática cooperando assim com o desenvolvimento social, econômico e tecnológico local, regional e nacional; e, em terceiro lugar, pela inserção de um público excluído de seus direitos sociais numa instituição que se consolidou historicamente pela excelência na formação de seus estudantes.

Estes condicionamentos históricos e sociológicos que tornaram os IF's uma instituição tão importante na construção do projeto nacional de desenvolvimento da nação trazem consigo a presença do público da EJA pela oferta de cursos no Proeja, que se

⁶⁷ Lembre-se que, como visto no capítulo 2 desta dissertação, o surgimento dos IF's é posterior ao do Proeja. Este surge, inicialmente, pelo Decreto n. 5.478/2005 quando a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica era composta pelas ETFs, EAF e Cefet's, enquanto, aqueles são criados pela Lei n. 11.892/2008, com implantação no ano posterior. Sobre a nova institucionalidade veja Silva et al. (2009).

constituiu, de acordo com Paiva (2012), uma nova modalidade de educação pela combinação de nível e modalidades de educação, ou seja, as modalidades de Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos se integraram no nível da Educação Básica, demarcando também uma nova epistemologia, uma nova forma de conceber o conhecimento e, conseqüentemente, o fazer pedagógico.

Entretanto, a reunião da nova institucionalidade com a nova modalidade não é um percurso linear nem harmonioso. Pesquisas têm demonstrado que tanto o processo de construção da identidade institucional dos IF's neste novo formato (FARTES, 2008) quanto o processo de implantação do Proeja e, mais especificamente do Proeja no IFG (CASTRO, 2011; VITORETTE, 2014), têm sido marcado por resistências e lutas que revelam uma gama distinta de interesses e valores, o que torna este objeto de pesquisa instigante e, por vezes, intrigante – revelador de um jogo de relações de poder.

Partindo de uma perspectiva de análise de discurso (ORLANDI, 2001, 2009) é possível perceber que na base deste cotejamento – a inserção do Proeja no IFG – está a presença de formações discursivas distintas que se materializam no texto legal, no texto institucional e no texto pedagógico, entendendo o texto como uma “unidade de significação em relação à situação.” (ORLANDI, 2001)

Uma formação discursiva “se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.” (ORLANDI, 2009, p. 43) Ou seja, a formação discursiva é que constitui o discurso, e o constitui a partir de relações históricas, sociais e ideológicas que configuram a situação do sujeito de modo que ele emite um discurso que é resultado não do seu desejo individual e/ou de uma concepção particular de mundo, mas dos condicionantes da conjuntura dada. São estes condicionantes conjunturais que determinam o discurso, e como eles são históricos, sociais e ideológicos, a investigação discursiva permite compreender o discurso para além de sua materialidade textual – a literalidade da estrutura – podendo-se romper com o aparente e identificar formações ideológicas⁶⁸ distintas que estão na base do discurso que, pela complexidade da linguagem, é marcado por relações de forças entre os sujeitos, de modo que o que se diz – pelo autor – e o que se entende – pelo leitor – dependem estritamente de sua posição social, que é histórica e ideológica.

⁶⁸ Formações ideológicas são um “conjunto de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às posições de classe em conflito umas com as outras.” (HAROCHE et al., 1975 apud ORLANDI, 2001, p. 18)

Em outras palavras, nesta pesquisa toma-se o discurso oficial expresso no texto legal e institucional em seu cotejamento com o discurso pedagógico expresso nos Diálogos Proeja (figura 11) como objeto de análise que procura compreender a formação do trabalhador do público da EJA dentro do IFG.

Figura 11 – Cotejamento entre o discurso oficial e os Diálogos Proeja



Fonte: Próprio autor.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo compreender a formação do trabalhador no Proeja do IFG pelo cotejamento entre o discurso oficial e os Diálogos Proeja, na perspectiva de análise de discurso, o que significa tomar os textos (escritos e orais) como significação de discursos distintos na criação de sentidos, por meio da percepção de lacunas, incongruências e contradições presentes na materialização dos discursos. (ORLANDI, 2009)

3.1 O MÉTODO/OBJETO DA PESQUISA

Antes de apresentar os diferentes discursos e sua análise na relação entre o dito oficialmente e o dito nos Diálogos Proeja, é necessário contextualizar o leitor no universo do objeto de pesquisa proposto por esta dissertação.

Para Orlandi (2001), no campo da ciência da linguagem há uma diferença entre o dado empírico e o objeto da pesquisa. Esta diferença precisa ser percebida pelo pesquisador, pois o objeto de pesquisa se distingue do dado pelo fato de que ele deve ser construído cientificamente, sendo resultado da problematização que o pesquisador faz ao olhar o discurso como uma rede de variados discursos – o interdiscurso.

O interdiscurso constitui a memória, aquilo que fala antes, uma memória discursiva que torna possível todo dizer. Ou seja, tudo o que se diz vem carregado de uma memória, de um antes que já aconteceu e que marca definitivamente o que se diz no presente. (ORLANDI, 2009) Deste modo, na perspectiva da análise de discurso, o que está dito pelo sujeito obedece a determinadas condições de produção que envolvem os sujeitos, seus condicionamentos histórico-sociológicos e sua memória.

Tomar um determinado discurso como objeto de pesquisa significa compreender o discurso como resultado de condições de produção – sujeito, situação e memória – e que o texto (escrito ou oral) é a materialidade do discurso e não o discurso em si, pois este não se dá na literalidade do texto, mas na ambiguidade da linguagem que, no mesmo tempo que preserva os sentidos os renova e recria continuamente.

Orlandi (2001) explica que esta ambiguidade está bem expressa nos conceitos de paráfrase e polissemia contidos na linguagem. A paráfrase é a condição da linguagem em que os sentidos são preservados ainda que ditos de formas variadas. E a polissemia é a ruptura com o sentido convencional, em que o dito é transgredido por novos sentidos. Na paráfrase os variados ditos preservam um determinado sentido e na polissemia os sentidos são variados pelo dito.

Ainda de acordo com Orlandi (2001, p. 20):

Uma consequência da distinção desses dois processos é a diferença entre criatividade e produtividade. A produtividade se dá pela obtenção de elementos variados através de operações que são sempre as mesmas, que incidem recorrentemente e que, dessa forma, procuram manter o dizível no mesmo espaço do que já está instituído (o legítimo, a paráfrase); a criatividade instaura o diferente na linguagem na medida em que o uso pode romper com o processo de produção dominante de sentidos e, na tensão da relação com o contexto histórico-social, pode criar novas formas, novos sentidos. Pode realizar uma ruptura, um deslocamento em relação ao dizível.

Esta complexidade do discurso se dá pela infinidade de combinações que as condições de sua produção podem resultar. Neste caso, o objeto desta pesquisa não é a tomada dos diversos textos (figura 11) e seu cotejamento dentro de uma perspectiva de literalidade, mas a percepção dos discursos que esses textos carregam consigo, que não está dada literalmente nas falas dos interlocutores, mas implícita em concepções, valores e ideologia que se materializam na escrita e na oralidade dos sujeitos. Portanto, não é o dizer particular de um interlocutor pessoal ou institucional que interessa à pesquisa, mas o dizer como

construção social, como significação de sentidos que se materializa linguisticamente no sujeito⁶⁹. Conforme Orlandi (2009, p. 32):

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas 'nossas' palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (p. 32)

O texto é, portanto, a objetivação de subjetividades capaz de revelar e velar diferentes formações discursivas que constituem os sujeitos.

O texto é texto porque significa. Então, para a análise de discurso, o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significante do sujeito em sua relação com o mundo. É dessa natureza sua unidade: linguístico-histórica. (ORLANDI, 2009, p. 69)

Devido à natureza linguístico-histórica do texto é que se deu grande importância na recuperação da história da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos (capítulo 1). Uma história em seus inter cruzamentos, procurando-se compreender as aproximações e as possibilidades de integração entre EP e EJA como resultado de relações de força e disputas de poder que envolveram formações discursivas mais amplas do que simplesmente o discurso da profissionalização próprio da EP e/ou o discurso da alfabetização e escolarização próprio da educação de adolescentes e adultos.

Da mesma forma, no capítulo 2 procurou-se desvelar os diversos caminhos históricos e políticos, portanto discursivos, que constituíram a criação do Proeja que, na trama dos acontecimentos, se revelou um tecido de disputas ideológicas em torno de um projeto de sociedade. O que se percebeu ali é que por meio de uma visão histórica e ideológica dos acontecimentos que conduziram o surgimento do “programa” é possível compreendê-lo para além de programa, comparativamente à aceção dos demais programas que historicamente foram criados pelo governo para resolver o problema da educação dos trabalhadores ou da população de jovens e adultos analfabeta.

Portanto, esses elementos históricos foram recuperados numa perspectiva crítica em acordo com os pressupostos epistemológicos do materialismo histórico dialético e da análise

⁶⁹ Além das questões éticas da pesquisa relacionadas à preservação da identidade dos sujeitos investigados, por esse motivo, não foram identificados os nomes dos interlocutores nas falas dos Diálogos citadas neste trabalho, pois não é o sujeito indivíduo e sim o sujeito como ser social que está presente no discurso que interessa à análise de discurso. Entretanto, como interessa a posição que este sujeito mantém em relação à instituição e ao Proeja, as falas foram identificadas como: Gestor/a, Professor/a, Pesquisador/a, Servidor/a e Aluno/a.

de discurso, com o objetivo de fundamentar uma leitura coerente e rigorosa dos sentidos do discurso no cotejamento entre o dito oficial e os Diálogos Proeja, com a finalidade de demonstrar que as análises que se seguirão são entendimentos, interpretações e compreensões possíveis da relação entre os diversos sujeitos que atuam na existência do Proeja dentro do Instituto Federal de Goiás.

Nas palavras de Orlandi (2009, p. 72):

Podemos então concluir que a análise do discurso não está interessada no texto em si como objeto final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso. O trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto (e a da língua na ideologia). Isso corresponde a saber como o discurso se textualiza.

Para “saber como o discurso se textualiza” o método/objeto da pesquisa foi construído a partir da análise discursiva do aparato legal e institucional e do conteúdo dos Diálogos Proeja, problematizando sempre a formação do trabalhador pelos seguintes questionamentos: o que significa a formação do trabalhador do público da EJA dentro do IFG? Que tipos de discursos, que envolvem esta temática, se materializam no imaginário dos sujeitos que compõe o Proeja e o IFG? Quais conflitos, contradições e incongruências emergem do discurso?

Quanto ao aparato legal e institucional, foram tomados como objeto de estudo: o Decreto n.º 5.840, de 13 de junho de 2006, que instituiu o Proeja no âmbito federal; o Documento Base do Proeja Ensino Médio, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (BRASIL, 2007b); a Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008, que alterou dispositivos da Lei n.º 9.394/96, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da EP à EJA; a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais; e, por fim, o Plano de Desenvolvimento Institucional 2012 a 2016 do IFG. Estes foram denominados de discurso oficial.

E, quanto ao discurso pedagógico tomou-se o conteúdo do evento intitulado Diálogos Proeja como referência para a análise de discurso. Estes eventos surgiram como iniciativa da Setec/MEC em 2008 depois da realização do Projeto de Inserção Contributiva de 2007 que identificou grande número de evasão dos estudantes de cursos Proeja na Rede Federal. Com o objetivo de reduzir a evasão e manter a permanência deste público foram desenvolvidas diversas ações, desde a assistência estudantil com repasse de recursos descentralizados para as unidades da RFEPT até à realização dos Diálogos.

Segundo dados do MEC, disponíveis no site oficial, foram investidos no ano de 2008 o montante de R\$ 427.944,71 em 14 eventos realizados nas unidades federadas. Naquele momento os objetivos dos encontros foram: promover a troca de experiências entre os diversos sujeitos envolvidos no Proeja; discutir e encaminhar proposições para superação dos desafios pedagógicos; ter um espaço para apresentação dos trabalhos das especializações Proeja e das pesquisas desenvolvidas pelo Edital Proeja-CAPES/Setec; integrar as diversas ações relacionadas ao programa nas instituições da RFEPT; promover a divulgação do Proeja para os estados, municípios e entidades interessadas; e, propiciar o encontro dos estudantes dos cursos.⁷⁰

No caso do Estado de Goiás, foram realizados quatro encontros – 2008, 2010, 2013 e 2014 – viabilizados pela parceria interinstitucional da Universidade Federal de Goiás, Instituto Federal de Goiás, Instituto Federal Goiano e Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. A partir de 2010, recursos da pesquisa Proeja-CAPES/Setec viabilizaram a documentação e o registro videográfico dos Diálogos Proeja. Estes registros foram realizados pela equipe de bolsistas e voluntários do projeto que reunia a UFG e o IFG, sendo o material arquivado junto ao Portal do Fórum EJA Brasil <<http://forumeja.org.br/pf>> e, posteriormente, no Portal do Fórum Goiano de EJA <<http://forumeja.org.br/go/node/1600>>, bem como no Centro Memória Viva: Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste (CMV⁷¹) localizado no Núcleo de Estudo e Documentação Educação, Sociedade e Cultura (NEDESC) da Faculdade de Educação da UFG.

Para a realização desta pesquisa todo o material videográfico arquivado no NEDESC se tornou a principal fonte. Todos os vídeos foram ouvidos e transcritos em três documentos,

⁷⁰ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/PROEJA/saiba-mais>>. Acesso em 09 abr. 2016.

⁷¹ O CMV do Centro-Oeste originou-se na reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 2008, quando o professor Osmar Fávero apontou para a necessidade de resgate e tratamento de materiais de EJA e Educação Popular que se encontram dispersos ou apenas na memória daqueles que viveram as experiências. Esse desafio foi acolhido pelo CMV, cujo trabalho vem resgatar a história e memória dos movimentos sociais na educação e dar continuidade ao Museu Virtual da Educação em Goiás. Na Anped/2009 aconteceu um diálogo entre as instituições de ensino superior (IES) e o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (Secad), que apontou para a construção de Centros de Referência em Educação Popular, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos, em âmbito nacional. Baseando-se nas negociações estabelecidas entre o Ministério da Educação (MEC) e as IES, o CMV recebeu apoio financeiro, no período de 2010 a 2012, da Secad – atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) –, do MEC, o que oportunizou às universidades federais da Região Centro-Oeste criarem o CMV do Centro-Oeste, sob a coordenação da Universidade Federal de Goiás (UFG), sediado no Núcleo de Estudos, Pesquisas e Documentação: Educação, Sociedade e Cultura (Nedesc) na FE/UFG. O CMV do Centro-Oeste tem como um dos parceiros, desde o início de sua constituição, os Fóruns de EJA de cada estado.

num total aproximado de 23 horas de gravações, que já se encontram disponíveis no site do Fórum Goiano de EJA⁷².

Desta forma, foi sendo construído o objeto da pesquisa que propiciou a análise de discurso pelo cotejamento entre os dados do discurso oficial e os Diálogos Proeja.

3.2 OS TEMAS PARA ANÁLISE DE DISCURSO

Orlandi (2001) afirma que devido à sua natureza crítica em relação ao estruturalismo, a Análise de Discurso enquanto ciência da linguagem volta-se para o discurso como processo e não como produto final. O que se objetiva é a compreensão do funcionamento da linguagem e não de sua função. Neste sentido, “do ponto de vista da operacionalização, a noção de tipo tem função metodológica fundamental: permite que se generalizem certas características, se agrupem certas propriedades e se distingam classes. É um princípio organizador equivalente ao de categoria.” (p. 23)

Sob essa noção de tipo, na qual os tipos se estabelecem como produto da institucionalização da linguagem e se fixam como padrões, como modelos, revelando a dinâmica de funcionamento da linguagem (ORLANDI, 2001), é que se procurou identificar os temas para análises de discurso do presente trabalho, compreendendo-os como objeto em construção e não como um dado *a priori*.

Portanto, sob esse referencial teórico-metodológico, procurou-se identificar as temáticas recorrentes que pudessem organizar a exposição do confronto entre os discursos de modo que as contradições e incongruências ficassem em evidência na *práxis* do Proeja no interior do IFG, revelando os tipos variados de discursos que se apresentam nesta complexa relação dos sujeitos, com sua situação e memória.

Sendo assim, o primeiro tema para a análise de discurso identificado focalizou a formação integrada, visto que esta é a proposição fundamental do Proeja. Procurou-se compreender como a formação do trabalhador tem se dado no contexto da integração entre formação geral e formação profissional. Observou-se que a formação integrada como um novo tipo de formação presente no discurso oficial passa por diversas formas de leitura na realidade de cada sujeito que faz o Proeja, especialmente professores(as) e alunos(as). O segundo tema para a análise de discurso foi o da concepção de qualidade da formação, procurando-se compreender como a formação do trabalhador no Proeja se dá na relação entre

⁷² Confira nas referências: Transcrições Diálogos Proeja 2010 (2016), Transcrição Diálogos Proeja 2013 (2016) e Transcrição Diálogos EJA 2014 (2016).

formação cidadã e emancipatória e preparação profissional para o mundo do trabalho. E, o terceiro e último tema focou no lugar-espço dos sujeitos Proeja na “nova” institucionalidade do IFG, buscando compreender a formação do trabalhador e os conflitos e lutas que ele enfrenta para ter o seu direito de acesso e permanência garantido dentro da instituição.

3.2.1 A formação do trabalhador na integração entre formação geral e formação profissional: os sentidos da formação integrada

No decorrer da história, predominou a formação do trabalhador brasileiro restrita a conhecimentos técnicos separados da formação básica. Educação Profissional e Educação Básica não se integraram em prol da classe trabalhadora. Sob o domínio do capital e em detrimento dos direitos sociais da classe trabalhadora, a formação dos trabalhadores ficou reduzida ora ao empirismo de classe, sendo realizada pelos próprios trabalhadores em relações sociais de trabalho em que um ensinava o outro, ora ao treinamento oferecido pelos empregadores para atender as necessidades mais imediatas da produção de bens e serviços, ora ao ensino técnico em instituições especializadas como foi o caso da criação do SENAI na década de 1940, com o objetivo de atender a demanda de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Diferentemente do Decreto n.º 2.208/97, o Decreto n.º 5.154/2004 reinicia uma nova reforma da educação profissional e tecnológica, agora, com a retomada dos princípios da formação integrada. (CIAVATTA, 2012) O termo politecnia, dos projetos de LDB do período pós-constituente, cede espaço para o termo formação integrada que passa a compreender a construção de um currículo integrado na relação entre os conhecimentos gerais e os conhecimentos profissionais.

Desta forma, o discurso oficial vai estabelecer a formação integrada como referência, como tipo de formação a ser ofertada à classe trabalhadora, no caso do objeto de pesquisa em questão, em especial para o público da EJA. Isso está posto nos dispositivos legais como se pode observar no quadro 1 (abaixo).

Entre decretos e leis, observa-se que a formação integrada é estabelecida como uma concepção de organização do ensino a ser “preferencialmente” ofertada para o público da EJA. A legislação não explicita os fundamentos e/ou concepções teóricas desta formação integrada, se atem apenas ao formato que significa a integração das modalidades de ensino, EJA e EP. Entretanto, é significativo destacar que, numa perspectiva de análise de discurso, a afirmação da formação integrada na lei com a presença dos advérbios “preferencialmente”

(Art.37, §3º da Lei 11.741/2008) e “prioritariamente” (Art.7º, inciso I da Lei 11.892/2008) denotam que este tipo de formação sofre uma concorrência em relação a um modelo fragmentado de formação, que é o que se observa historicamente. Além disso, significam também a proposição do “novo”, da formação integrada como uma nova política para atendimento das demandas sociais educativas das classes trabalhadoras.

Quadro 1 – Concepção da formação integrada nos dispositivos legais

DISPOSITIVO LEGAL	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INTEGRADA
<p>Decreto 5.154/2004 (Revoga o Dec. 2.208/97 e regulamenta a EP)</p>	<p>Art. 4º, §1º: A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; [...]. (BRASIL, 2004a, grifo nosso)</p>
<p>Decreto 5.840/2006 (Institui o PROEJA)</p>	<p>Art.1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto. [...] §2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados: [...] II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, §1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004. [...] §4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais. (BRASIL, 2006, grifo nosso)</p>
<p>Lei 11.741/2008 (Altera a LDB para redimensionar, institucionalizar e integrar a EP à EJA)</p>	<p>Art.37, §3º: A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. Art.36-C: A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta lei, será desenvolvida de forma: I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno. (BRASIL, 2008a, grifo nosso)</p>
<p>Lei 11.892/2008 (Institui a RFECT e cria os Institutos Federais)</p>	<p>Art.6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: [...] III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. [...] Art.7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008b, grifo nosso)</p>

Fonte: Próprio autor.

Para alguns pesquisadores do campo Trabalho-Educação (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012; MOURA, 2010) a continuidade dos modelos de formação concomitante e subsequente na legislação, significaram uma vitória parcial da formação integrada, pois esta necessita ainda concorrer com modelos tradicionais e dualistas de educação, que dependendo da correlação de forças políticas podem deflagrar uma nova derrota para a integração da EB com a EP.

Com a publicação do Documento-Base do Proeja (BRASIL, 2007b), o discurso da formação integrada vai adquirir novos contornos, mais conceituais e pragmáticos, permitindo-se uma compreensão mais aprofundada do que significa esta proposição. Afirma-se que o fundamento do Proeja é a integração “entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania.” (BRASIL, 2007b, p. 5)

Desta forma, a formação integrada no Proeja é preconizada como um modelo de formação de consequências políticas – discurso político – que vai além do aspecto operacional do currículo no “chão” da escola, pois implica a formação de um cidadão participativo na construção de um “novo” projeto de sociedade. Observe como o próprio documento coloca esta dimensão política da formação integrada:

Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (BRASIL, 2007b, p. 6)

Considerando-se a história de conformismo do Estado brasileiro aos ditames do sistema de produção capitalista (COUTINHO, 2008), há uma radicalidade na proposta do Documento Base quando afirma “a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social”. Em outras palavras, parece implícito que a implantação de um modelo de formação integrada para a classe trabalhadora pode resultar na construção de um novo projeto de nação, “radicalmente democrática e de justiça social”. Observa-se aqui a presença de um discurso democrático.

Fica claro que a formação integrada faz uma ruptura epistemológica e conceitual com os modelos de formação anteriores, de corte escolanovista ou tecnicista, os quais isolam a escola da sociedade transformando-a num apêndice necessário à formação de habilidades e

competências que servirão ao projeto de sociedade em curso, especialmente pela manutenção da exploração do trabalho pelo capital.

Por conseguinte, o Documento-Base do Proeja estabelece a compreensão de que a formação integrada é uma crítica à organização da sociedade regida pelo capital e afirma seu compromisso com a construção de um novo modelo de sociedade, apesar de em momento algum evocar o socialismo como alternativa desta mudança, o que não significa que ele não esteja implícito nas afirmações do documento, pois se volta “para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível.” (BRASIL, 2007b, p. 32)

O que é esse “outro mundo possível”? É a negação do mundo real, do modelo de sociedade atual regida pelo império do capital, que aliena o conceito de trabalho e tudo o que é resultado do trabalho, como a escola e a educação, para atenderem aos ditames do sistema capitalista. Posto isso, cabe afirmar que o discurso da formação integrada no âmbito do Proeja contém a presença de um forte discurso político contra hegemônico.

No caso do IFG, seu “Plano de Desenvolvimento Institucional 2012 a 2016” afirma o compromisso com a “formação omnilateral, ou seja, uma formação verdadeiramente integral dos estudantes e do desenvolvimento efetivamente democrático, soberano, sustentável e socialmente inclusivo do País e das suas regiões e localidades.” (IFG, 2013, p. 10) Quanto à sua função social, o documento diz:

O objetivo precípua do IFG é mediar, ampliar e aprofundar a formação integral (omnilateral) de profissionais-cidadãos, capacitados a atuar e intervir no mundo do trabalho, na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e justa social e economicamente. Portanto, o seu papel social é visualizado na produção, na sistematização e na difusão de conhecimentos de cunho científico, tecnológico, filosófico, artístico e cultural, construída na ação dialógica e socializada desses conhecimentos. (IFG, 2013, p. 10)

Percebe-se que “formação omnilateral” e “formação integral” são correlatas de formação integrada, expressa em termos de construção do “novo” pelo fato de formar não apenas profissionais, mas “profissionais-cidadãos” capazes de “atuar e intervir no mundo do trabalho”, se aproximando das concepções discursivas estabelecidas pelo Documento-Base do Proeja.

Por conseguinte, a materialização do conceito se dará pela oferta prioritária de cursos integrados tanto para o ensino médio regular como para o público da educação de jovens e adultos, que deverão construir seus projetos políticos-pedagógicos institucionais sobre determinados princípios, tais como: a integração entre conhecimentos gerais e específicos; a

formação técnica e tecnológica articulada à cultura e arte para o desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica; formação básica sólida e formação profissional abrangente; formação omnilateral; educação integrada; dentre outros.

Observe-se que todos estes princípios têm, direta ou indiretamente, uma relação íntima com o discurso da formação integrada, de modo que ele deve ser compreendido como orientador da prática educativa e política do IFG. É o que se desprende da afirmação abaixo:

No PPI e na prática educativa, postula-se a defesa da formação omnilateral, ou seja, verdadeiramente integral do ser humano, pressupondo, portanto, estabelecer nos currículos e na prática político-pedagógica da Instituição a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa institucional. (IFG, 2013, p. 26)

A proposta de ação educativa institucional do IFG se aproxima dos princípios de formação integrada enunciados pelo Documento-Base do Proeja, constituindo um sentido de formação humana mais ampla que procura superar o viés meramente técnico pelo fortalecimento da integração entre EP e EB. Mas, o que dizem os Diálogos Proeja? Como o dito e o não dito dos diversos sujeitos que participam dos encontros significam esta questão da formação integrada?

3.2.1.1 Entre institucionalidades, sujeitos e conhecimentos: a formação integrada desintegra sentidos

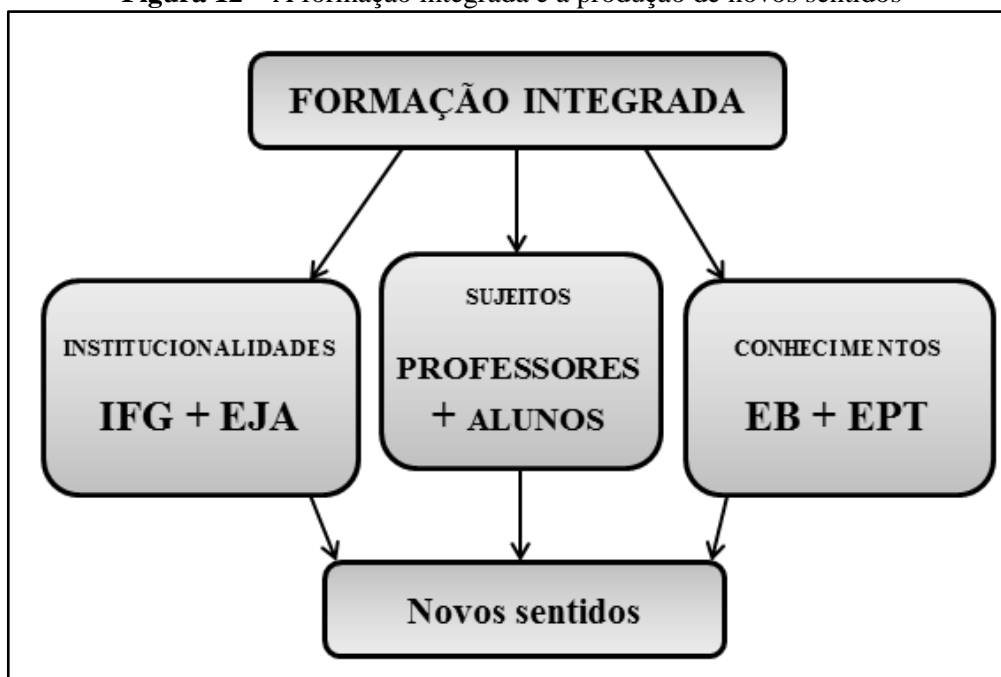
Nos Diálogos Proeja a fala dos interlocutores trata da formação integrada do trabalhador como um desafio para a instituição. É o desafio do encontro entre o “velho” e o “novo” modelo de formação. De um “velho” modelo que insiste em permanecer e de um “novo” que insiste em nascer.

Percebe-se, no entanto, que esse encontro, apesar de aparentemente girar em torno das discussões pedagógicas e metodológicas, é muito mais amplo. Pode-se afirmar que há uma “integração” entre institucionalidades, sujeitos e áreas do conhecimento que desintegra sentidos “dados” e possibilita a emergência de “novos” sentidos (figura 12).

Quando o IFG foi criado em 2008, passou-se a falar em uma “nova” institucionalidade, uma nova identidade institucional, em consequência de todas as modificações em sua estrutura e função social (IFG, 2013). Insere-se nesse contexto, a oferta de cursos para a EJA como um dos aspectos desta novidade. No plano do discurso burocrático

registrado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012-2016 tudo parece bem proposto e simples, inclusive pelo reconhecimento de que a instituição historicamente se distanciara das classes trabalhadoras e menos favorecidas passando a atender privilegiadamente a classe média, mas os Diálogos vão revelar uma teia de conflitos e tensões dentro desta “nova” institucionalidade.

Figura 12 – A formação integrada e a produção de novos sentidos



Fonte: Próprio autor.

Quando se propõe a instituição da formação integrada no contexto acima se evidencia o conflito entre duas institucionalidades, uma já “dada” e outra a ser construída. A institucionalidade “dada” é a que se refere à identidade do IFG, que historicamente se consolidou como instituição de excelência provendo formação para estudantes da classe média que tiveram sucesso em continuar os estudos em nível superior ou inserir-se no mercado de trabalho sem dificuldades. Veja que esta “nova” institucionalidade carrega consigo as marcas da “velha” identidade.

A institucionalidade a ser construída é a que se refere à institucionalização do Proeja dentro da instituição, havendo inclusive nos Diálogos de 2014 a enunciação por parte da gestão de que agora não se chamará mais Proeja e sim EJA. Observe:

[...] agora estamos falando de EJA e não mais de PROEJA. Eu acho isso... ah... o grande marco deste evento, nesse ano. Ou seja, trata-se de uma modalidade consolidada na Instituição e mais do que nunca devemos, sim, salientar a vocação da

Instituição nesse segmento educacional. – *Gestor A IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p.12-13)

Estaria ocorrendo a institucionalização da EJA no IFG? O gestor afirma “modalidade consolidada” e “a vocação da Instituição” para atender a EJA. São termos categóricos de um discurso gerencial, mas que não se sustenta na *práxis* do Proeja. A posição de gestor, em certa medida porque fala de um lugar – que é uma situação histórica e social –, requer que o interlocutor enuncie as ações administrativas da instituição, por isso se pode denominar de um discurso gerencial, mas não é o que se evidencia na fala de interlocutores que estão em outras posições, como professores e professoras. Percebe-se aí o entrecruzamento de dois discursos, o gerencial e o professoral.

A fala de outro gestor confirma a existência deste discurso gerencial, quando diz:

E, pensando, inclusive, nessas ofertas [] ofertas orgânicas da Instituição, é que nós, né!... que a Instituição tenha revisto inclusive, né!... a própria nomenclatura do programa. Então, a gente já não tá mais falando PROEJA. Oficialmente, os documentos como um todo já não se referem mais como PROEJA, porque PROEJA remete a programa, que remete a descontinuidade. – *Gestor B IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 19)

O discurso gerencial é perceptível pelo uso dos termos “que a Instituição tenha revisto”, “oficialmente” e “documentos” que remetem à realidade do gestor que atua na burocracia da instituição e tem a função de oficializar por meio de documentos – normas e regulamentos – a administração do Instituto. Entretanto, esta revisão da nomenclatura do programa para enfatizar a modalidade não significa, na prática, que a modalidade é uma “oferta orgânica da Instituição”.

Na perspectiva da análise de discurso que toma a linguagem como processo e movimento capaz de criar e modificar a realidade concreta (ORLANDI, 2001) a fala do gestor pode tratar-se de uma polissemia que cria um novo sentido, romper com a ideia de programa que traz consigo a marca da descontinuidade e instaurar a ideia de inserção orgânica (BRASIL, 2007b). Trata-se de uma estratégia da linguagem para assegurar uma realidade que não está dada mas em construção, ou seja, a busca do sonho de ver a EJA funcionando organicamente dentro da instituição, ainda que não se possa afirmar que esse seja de fato um desejo consciente do interlocutor, pois para ele pode estar apenas no plano discursivo. Ou o contrário, tais afirmações podem estar camuflando uma dura realidade – a de que não há inserção orgânica da EJA no IFG – pela afirmação de que esta realidade existe. Ou seja, pela afirmação procura-se ocultar a negação! E, é exatamente este último ponto que se observa na

fala de outros interlocutores que ocupam situações diferentes dentro da mesma instituição, é que esta inserção orgânica ainda não é uma realidade na prática educativa institucional.

Os interlocutores que atuam na EJA dentro do IFG falam da necessidade da modalidade se institucionalizar para que ela se consolide como política pública dentro da instituição, o que revela que a simples mudança do nome Proeja para EJA não significa sua “consolidação” e nem a “vocação” da instituição. Observe a fala de alguns interlocutores:

Cabe a nós... eu acho que tem que sair um documento desse encontro que... que de alguma maneira ele crie uma car... a carta de Belém, né, carta de Goiânia, e que tenha essa função... chamar a atenção pra essa... pra essa necessidade de **institucionalizar** as ações que envolvem EJA pra avançar nessa militância e nesse voluntarismo, que é muito bom, mas é muito bom pra começar a conversa, a gente tem que criar os mecanismos de... de... de **institucionalizar** pra poder, inclusive, essa militância... poderem atuar, né, mais no no no que que deve ser a atuação [?] atuação pedagógica e não a atuação éh... éh... de ficar fazendo o trabalho da comunicação que a Instituição deve fazer pra se abrir e trazer o público, o sujeito, gente. – *Professor A IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 107, grifo nosso)

No primeiro dia, não me lembro quem falou que teria que sair um documento desse encontro. Eu acho que tem que sair mesmo porque a gente viu agorinha a fala da Jaque da Jacqueline, de todos os professores, a gente tenta a interdisciplinaridade mas a instituição acho que ela tem o dever de facilitar isso, né, promovendo é horários, a construção dos horários facilitar isso... éh... por exemplo, a gente tá... tá tendo esse Diálogos EJA aqui... éh... as aulas continuam normais. Então os professores aí ficam ali na boa vontade mudando o seu planejamento... eu acho assim muito coisa precisa da instituição, tem que ser uma coisa **institucionalizada** [...] – *Professora B IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 201, grifo nosso)

O discurso professoral da institucionalização na fala dos interlocutores aponta para a necessidade de que determinadas práticas, que são próprias da militância da EJA, tais como: as reuniões para discussão dos problemas da modalidade, tempo para conversar sobre as estratégias pedagógicas, tempo e espaço para ouvir os alunos e alunas com seus dilemas e dificuldades, dentre outras, deveriam ser institucionalizadas. Ou seja, práticas próprias da organização do trabalho pedagógico e, portanto, da profissão do professor(a), neste caso, se transformam em lema de militância pela negação de espaço-tempo institucionalizado propício ao atendimento das especificidades da EJA. A solicitação dos interlocutores é que sejam previstas em regulamento e horário de trabalho de modo que o(a) professor(a) tivesse condições concretas no próprio espaço de trabalho para dedicar-se a estas questões que são fundantes para a EJA.

Estes mesmos professores(as) falam, inclusive, na necessidade de se criar um documento que seja encaminhado para a gestão, o que se confirma com a proposição de uma

carta que solicita a “institucionalização das reuniões para planejamento pedagógico, que viabilizem ações pedagógicas interdisciplinares, aulas compartilhadas, garantindo a execução do currículo integrado.” – *Carta* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 218)

Entre o discurso burocrático (gestão) e o discurso da institucionalização (professores) das ações de EJA há duas institucionalidades em conflito, aquela que representa a identidade do IFG e outra que representa a militância da EJA, que evidencia o confronto em torno do *modus operandi*. O IFG, apesar da “nova” institucionalidade, traz consigo o *modus operandi* da antiga ETF, em que a excelência do ensino fora afirmada, que por sua vez se choca com o *modus operandi* da EJA cujas especificidades de seus sujeitos requerem uma maneira totalmente diferente de atuar.

É a institucionalização da EJA provocando uma desintegração de sentidos na “nova” institucionalidade, pra não dizer “velha”. É a formação integrada desintegrando condições concretas de produção de conhecimento, provocando a emergência de críticas e conflitos, claramente percebidos entre os que militam e os que governam, revelando que esta é uma luta mais ampla que se insere no contexto das desigualdades sociais e econômicas.

Na fala de uma professora dos Diálogos de 2010 pode-se observar essa dimensão mais ampla do conflito. Observe:

Porque existe um mecanismo na sociedade que é mecanismo próprio do estranhamento. A sociedade se faz a partir de ocultar aquilo que não pode ser para todos. Se a gente começa a enxergar a Educação de Jovens e Adultos e os sujeitos dessa modalidade de ensino, nós vamos o que? Nós vamos empurrar para a universalização, nós vamos empurrar para a igualdade e a igualdade não combina com uma sociedade que se fundamenta na desigualdade [...] – *Professora C IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2010, 2016, p. 17,18).

Observa-se, desta maneira, que a presença da EJA na Rede Federal suscita uma discussão política, advinda de uma formação discursiva política, tanto sobre o papel e a função social dos Institutos Federais quanto sobre a possibilidade de inclusão social dos sujeitos da EJA pela via educacional o que provocaria um enfrentamento do problema da desigualdade. Maior acesso destes sujeitos a uma educação de qualidade significaria uma diminuição nos números de excluídos e, conseqüentemente, maior universalização do direito à educação com conscientização da população dos seus direitos sociais enquanto cidadãos.

Isso significa dizer que a presença da EJA nos Institutos Federais representa o entrecruzamento de duas formações discursivas distintas – a formação discursiva da educação e a formação discursiva política – revelando o sentido da educação como ato político. (FREIRE, 1987) Significa admitir que o ato educativo não é neutro ou imparcial, mas que

deve trabalhar no sentido de oferecer ao ser humano as condições objetivas de construção da sua conscientização, que na acepção de Freire (1980) implica uma práxis humana que se inicia na consciência de si e do mundo para chegar à conscientização que transforma, pois reconhece o ser humano como sujeito e não objeto de sua história.

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1980, p. 26)

Ressalte-se que a presença da EJA nos Institutos Federais com seus sujeitos maciçamente provindos das classes populares mais pobres não significa a doação de um processo de conscientização dos IF’s para com estes sujeitos. Pelo contrário, os IF’s é que são desafiados a passar por um processo de conscientização, repensando sua identidade institucional e sua função social na educação e sociedade. Assim, a presença da EJA nos IF’s significa um duplo processo de conscientização: a conscientização dos sujeitos que tiveram seus direitos negados e que passam a construir uma nova visão da realidade através do processo educativo e a conscientização da instituição que passa a rediscutir sua presença e papel na sociedade.

São discursos criadores de sentidos, isto é, a formação integrada desintegrando sentidos dados para o estabelecimento de novos. Dito de outra maneira, afirmar uma “nova” institucionalidade mantendo-se práticas reificadas da atividade docente e conhecimentos que não dialogam com a realidade do educando é negar a presença da EJA no seu interior e não perceber que, ou ela soma, com a desintegração dos sentidos propiciando a formação de novos, ou ela permanece excluída, dentro da instituição, tendo que se adaptar pela militância de alguns aos velhos sentidos vestidos com uma nova roupagem.

Esse fenômeno se evidencia também entre os sujeitos. No depoimento de um aluno do ensino regular, representante do grêmio estudantil do IFG, pode-se perceber a desintegração de sentidos e a criação de novos que a formação integrada do Proeja promove dentro da instituição. Apesar de fazer declarações reveladoras sobre o relacionamento que os

alunos dos demais cursos da instituição têm com a EJA, que é de distanciamento, o referido estudante apresenta a compreensão de um novo sentido da presença da EJA no IFG:

[...] vim aqui mais pra fazer uma uma autocrítica quanto a a grêmio, porque aqui no campus Goiânia a gente tem uma dificuldade muito grande que é tentar fazer uma interação com o EJA, antigamente era o PROEJA. Eu não vi nenhuma gestão anterior uma tentativa de aproximação. Essa tentativa de aproximações que...éh... tavam em suposição de acontecer, não era muito certo, ou por falha ou então por... ah... algum deslize da administração do grêmio. Então, eu venho reconhecer aqui uma autocrítica contra o grêmio desse... desse distanciamento. Essa falta de diálogo e interação com o PROEJA, que ao ao acompanhar o evento eu pude perceber que quem de fato perde com essa ausência de interação não é o PROEJA em si, não é o PROEJA como uma organização estudantil, mas sim a organização estudantil que tá perdendo muito com o PROEJA, com o EJA [aplausos] porque... eu pude perceber durante o evento que de fato o os estudantes, o modelo de EJA, tem muito a ensinar não só aos estudantes do ensino regular ou seja como foi intitulado, o ensino secundarista aqui no IFG, mas sim a Instituição como um todo, porque é uma experiência que eu pude compreender aos poucos... é muito ampla! – *Aluno A IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 197)

A fala acima revela a presença de dois sentidos do Proeja presentes na instituição. O sentido do “distanciamento”, ordinário e corrente entre os alunos regulares e os alunos da EJA, e o sentido da “integração”, possível a partir da aproximação que decorre da compreensão do que significa a EJA no seu sentido mais amplo. Desta forma, o que surpreende nas declarações do referido aluno não é tanto o que a EJA “tem muito a ensinar não só aos estudantes do ensino regular... mas sim a Instituição como um todo”, mas o fato de que esta declaração oculta – a marginalidade e exclusão que vive o sujeito e a modalidade de EJA dentro da Instituição. Portanto, há um sentido de “distanciamento” sendo desconstruído para dar lugar a um novo, o da “aproximação” e “integração”.

3.2.1.2 O sentido do currículo integrado: para além da integração de conteúdos

A formação integrada pressupõe a construção do currículo integrado. Os Diálogos demonstram que a concepção desse currículo e sua aplicação prática ainda permanecem como uma problemática a ser resolvida, tanto no âmbito do ensino regular, quanto do ensino da EJA.

Em termos de concepção, existem compreensões distintas do que seja este currículo. É possível perceber discursos variados sobre esta concepção. Estas variações podem ser explicadas pela situação do sujeito e sua memória (ORLANDI, 2001). Neste caso, observa-se que a concepção do currículo integrado varia de acordo com a posição que o sujeito assume

na instituição e com os elementos constitutivos de sua memória, que obviamente, são elementos históricos e sociais provenientes de formações discursivas distintas.

Uma primeira concepção que se observa é a que compreende o currículo integrado como a mera junção das áreas de formação geral e específica que pode ser denominada de *concepção metodológica associativa*, pois acredita que a simples reunião (associação) de áreas distintas do conhecimento num mesmo curso significa o currículo integrado, reduzindo-o às questões metodológicas do processo de ensino e aprendizagem.

A fala de um representante da gestão do IFG, se remetendo ao período de 1980, diz-se: “Já naquela época [...] a experiência que a gente tinha na oferta do ensino técnico era a experiência do currículo integrado.” – *Gestora C IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2010, 2016, p. 72). Vale destacar que ainda que os sujeitos que participaram deste processo não fossem os da EJA, os Cefet’s viveram uma perspectiva da politecnia nos anos 1980, ao contrário do que apenas propunha o governo à época, sendo aquele currículo uma aproximação do currículo integrado, cujo esforço dos profissionais dos Cefet’s foi abaixo com o decreto de FHC – o de n.º 2.208/97.

O contexto era do ensino de 2º grau sob a Lei n.º 5.692/71 promulgada no período militar que criava o ensino profissionalizante compulsório. Como visto no capítulo 1, de acordo com Germano (2011), o interesse do Governo Militar com esse formato de ensino não era exatamente a “formação integrada”, presente nas discussões atuais, como uma educação capaz de formar o cidadão emancipado. (CIAVATTA, 2012a; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012a; MACHADO; OLIVEIRA, 2010)

Apesar da proximidade do formato das ofertas asseverado pela referida gestora, elementos históricos, legais e ideológicos indicam que não se tratava da mesma experiência, ou seja, não se pode afirmar que havia um currículo integrado quando as condições materiais concretas e ideológicas daquele modelo de ensino diferenciavam-se significativamente da atual proposição do currículo integrado. (LOTTERMANN, 2012; SYDOW, 2012) Isso não anula, evidentemente, o fato de que no contexto das lutas políticas e educacionais pela politecnia, as antigas Ifets lutassem, na prática, pela implementação de um currículo integrado, ainda que de forma velada.

Do ponto de vista histórico, há que se lembrar de que este suposto “currículo integrado” dos cursos de 2º grau profissionalizante não foi o real objetivo da criação de tais cursos, pois o intento do Governo Militar, à época, era o de dispersar significativa parcela de candidatos aptos ao acesso às Universidades que não tinham vagas suficientes para suprir aquela “clientela”. Parte destes aspirantes à Universidade, por conta de suas condições sociais

e econômicas, se viam impedidos de entrar no mercado de trabalho pela falta de uma profissão, então, a saída encontrada pelo governo foi a de transformar todo o ensino secundarista aglutinando as duas áreas do conhecimento – formação geral e técnica – num único curso. (GERMANO, 2011)

Do ponto de vista legal, a Lei n.º 5.692/71 se referia à junção dos conteúdos de formação geral e especial (técnica) como currículo pleno, valorizando no nível do 2º grau a parte especial em detrimento da educação geral, como pode ser observado no §1º alínea b do Art. 5º: “Observadas as normas de cada sistema de ensino, o **currículo pleno** terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: [...] b) no ensino de segundo grau, **predomine** a parte de formação especial.” (BRASIL, 1971, grifo nosso) O que de fato ocorreu na maioria dos cursos, excetuando-se muitos cursos particulares que apesar de certificarem pela profissionalização continuavam ofertando apenas a formação geral propedêutica, não se pode negar que no caso das Ifets houve um movimento pela formação politécnica.

Esse “currículo pleno” que diminuía o acesso do estudante aos conteúdos de formação geral confirma a proposição de Germano (2011) de que o Governo Militar objetivava, na verdade, diminuir a demanda por ensino superior. Diminuindo-se a formação geral diminuiria também a aprovação dos jovens nos vestibulares. Isso demonstra que não se pode usar o termo “currículo integrado” para explicar a forma de ensino preconizada no “currículo pleno”, que difere substancialmente daquela concepção e que procura oferecer formação geral e técnica de forma qualitativa sem predominância de uma sobre a outra, inclusive com garantias de continuidade de estudos no nível superior.

Do ponto de vista ideológico, a posição do sujeito enquanto gestor corrobora a emissão de um discurso burocrático para justificar a atuação da instituição no Proeja e a efetividade do currículo integrado como se ele já fosse uma prática antiga, e por isso, a instituição estaria habilitada a retomar este modelo de currículo.

Entretanto, a concepção de currículo integrado na atualidade se diferencia pelos seguintes aspectos: primeiro, do ponto de vista político e legal, ele é resultado de modificações na legislação educacional num contexto democrático e de diálogo bem diferente do que ocorreu no período militar, o qual foi uma imposição unilateral à sociedade; e, segundo, do ponto de vista didático-pedagógico, o currículo integrado procura superar a mera aglutinação de saberes buscando construir condições concretas para a integração dos conhecimentos de modo que seja formado tanto o cidadão crítico e emancipado quanto o profissional qualificado.

Isso pode ser observado, por exemplo, na exposição de motivos que levou o Governo Lula a revogar o Decreto n.º 2.208/97 e promulgar o Decreto n.º 5.154/2004. Em trecho do referido documento se destacam as marcas do diálogo e da democracia na reconstrução do ensino integrado. Observe:

Este [o decreto n. 5.154/2004] foi marcado pela consulta e pelo diálogo com a sociedade civil e política, como estratégia da política de reconhecimento de diferentes interesses, bem como pela transparência nas discussões e nas decisões. Com efeito, os dois grandes seminários promovidos pela SEMTEC, de formato diverso, mas com os mesmos propósitos, deflagraram um amplo debate sobre o ensino médio e a educação profissional. (BRASIL, 2004, p. 2)

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012b) enfatizam que todo esse processo de ruptura com o projeto neoliberal de educação imposto pelo governo de FHC foi fruto de um processo de lutas sociais e mobilizações marcadas pelo diálogo e por decisões democráticas, que objetivaram a superação de uma democracia restrita imposta à sociedade brasileira por sua história refém do domínio de uma burguesia capitalista, apesar do contraditório formato de decreto emitido pelo governo.

A despeito da defesa de currículo integrado emitido pela gestora apresentar limitações em relação aos aspectos históricos, legais e ideológicos destacados acima, aparece nos Diálogos uma concepção progressista emitida por pesquisadores e professores. Esta segunda concepção pode ser denominada de *concepção político-pedagógica integradora*, pois compreende o currículo integrado para além da associação metodológica dos conteúdos. Os conteúdos são compreendidos como resultados de construções históricas da sociedade com implicações ideológicas e, por isso, são vistos na sua dimensão político pedagógico, ou seja, trabalhar determinado conteúdo não seria somente uma questão de método, mas uma opção político pedagógica no seio da escola. Além disso, o termo “integrado” é compreendido numa dimensão mais ampla que advoga a possibilidade da transformação social da realidade fragmentada, premissa básica da divisão social do trabalho sustentada pelo capital, para a construção de uma sociedade democrática justa e igualitária.

Observe o que afirma determinado pesquisador nos Diálogos de 2014:

Eu tenho dito que... éh... não é uma estratégia metodológica... não é um jeitinho de fazer a junção entre a educação das disciplinas ditas propedêuticas ou das do ensino básico juntando com disciplinas da educação técnica ou da formação técnica. [...] currículo integrado na sua origem não é isso [...] eu participo de um grupo de pesquisa que nós... e eu fiz questão de continuar participando deste grupo de pesquisa... porque... éh... lá as pessoas falam o tempo inteiro... éh éh... parece que... eles criaram o grupo de pesquisa currículo integrado... me convidaram para participar... e... eles parecem que passou... a meio que fazer mau pra eles falar

currículo integrado, então, eles falam integração curricular... ah!?!... [risos no auditório]... sabe por que eles falam integração curricular e não currículo integrado? Porque **currículo integrado tem uma conotação política**... pra aqueles que entendem um pouquinho... e integração curricular tem uma conotação de professores... né!... integração curricular tem aquela conotação de professores [...] que é o professor tentando um jeito, montando uma tática pra poder juntar essas coisas que alguém manda juntar... eh!... portanto, não xinga o professor, né?! [...] Então, me parece assim que até dentro de um grupo de pesquisa as pessoas não querem encarar o fato de que currículo integrado tem origem e tem compromisso e **currículo integrado tem origem na tradição socialista**... né!... é preciso que se diga... currículo integrado é... tem... suas raízes na pedagogia socialista. **Currículo integrado tem suas origens na ideia de transformação radical da sociedade.** – *Pesquisador A IF Farroupilha* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 33, grifo nosso)

Currículo integrado não é, portanto, o simples ajuntamento de conteúdos diferentes, ele é uma postura política, é uma compreensão histórica de que todo conteúdo tem um comprometimento histórico, ideológico e social, é uma crítica à forma como o capitalismo se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados pela via da propriedade privada e da divisão social do trabalho. Ele é uma opção pela tradição socialista. (CIAVATTA, 2012)

Entretanto, esta concepção progressista se debate com uma concepção reacionária. É explícito que a suposta “integração curricular” que o referido grupo de pesquisa prefere utilizar ao invés de “currículo integrado” é uma opção política e ideológica, confirmando a existência da concepção metodológica associativa não só no IFG mas em outros espaços acadêmicos, uma vez que o pesquisador acima é do IF Farroupilha, do Rio Grande do Sul.

A despeito do jogo de forças entre as concepções, no caso do IFG, há professores que atuam no Proeja que concordam com a visão do pesquisador. Observe:

E o currículo integrado [] é currículo integrado mesmo com toda essa conotação socialista, da esquerda, de tudo isso que você mencionou, e aí... eu sempre digo pro pessoal assim... olha o currículo integrado é fato, uma opção, ele **tem uma exigência política** prévia, ele exige que você se posicione politicamente e é de uma determinada maneira... e então... o... a construção do currículo integrado, neste sentido, não é o lugar que você chega, é um caminho que você trilha, é um caminho que você trilha no sentido coletivo, da construção coletiva [...] porque de fato, se você assume o currículo integrado como perspectiva de construção pedagógica parece que você tem que trilhar o caminho, o caminho da reunião, o caminho do diálogo, o caminho da horizontalidade [...] – *Professor A IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 38)

Este depoimento revela todo o comprometimento político do currículo integrado objetivando-o não como um fim mas como um meio da formação através da mudança das práticas pedagógicas. Se currículo pressupõe organização de conteúdos e estas práticas pedagógicas para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, então, numa concepção tradicional de currículo em que o conhecimento é tido como um objeto neutro, o professor é o

detentor do saber e o aluno seu receptáculo, é coerente uma prática pedagógica apolítica. Aplicar esta mesma premissa ao currículo integrado, não pode ser coerente, mas é necessário fugir de práticas pedagógicas tradicionais, porque este currículo pressupõe a transformação das relações de ensino e, conseqüentemente, as relações sociais mais amplas, daí se dizer que ele significa “trilhar o caminho, o caminho da reunião, o caminho do diálogo, o caminho da horizontalidade”.

Isso implica afirmar que na concepção político-pedagógica integradora do currículo integrado o fazer pedagógico também é transformado. Não se pode conceber aquele fazer pedagógico do professor de uma determinada disciplina que trabalha isolado de seus pares e, que, depois de realizado seu trabalho – a aula – acredita que os resultados já foram alcançados (FREIRE, 1987). Nesta nova concepção, impõe-se ao professor um fazer pedagógico coletivo, que exige a reunião como espaço de trabalho do professor, o diálogo e o debate como instrumentos de construção de novos saberes, e a relação professor-aluno para além da aula, compreendida não como ponto de chegada do processo de ensino e aprendizagem, mas como ponto de partida, pois que interessa não é tão somente o que se faz na aula, mas o que a aula fará na vida dos sujeitos, no sentido de sua emancipação e autonomia para transformação de sua realidade social.

Esse último aspecto toca na questão da operacionalização do currículo integrado. Como construí-lo? Como operacionalizá-lo? O depoimento de um professor da Rede Municipal de Educação de Goiânia que atua no Proeja-FIC/Pronatec, que é uma parceria da Rede Municipal com a Rede Federal, apresenta aspectos relevantes. Observe:

[...] uma coisa é certa, né, pra que o PROEJA funcione, PROEJA seja ele FIC ou outro, só... só tem jeito de uma forma... éh... o currículo ele tem que ser construído a partir do aluno e com ele, não tem outra forma, é impossível. Não dá pra o professor chegar já levar o conteúdo pronto de outra escola, né, é impossível. Você só consegue trabalhar com esse aluno se você construir o currículo com ele e ele entender também que tá construindo esse currículo [...]. – *Professor D SME Goiânia* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2013, 2016, p. 80-81)

O professor salienta a importância da participação do(a) aluno(a) na construção do currículo. Na perspectiva da análise de discurso, o sujeito é constituído pela relação entre língua, história e ideologia, de modo que ele é ao mesmo tempo “sujeito de e é sujeito à” (ORLANDI, 2009, p. 49). No caso do currículo integrado, se a concepção de sujeito é a do cidadão participativo, então, de fato, é impossível que este sujeito se constitua negando-lhe o espaço da linguagem, o espaço do seu dizer através do qual produz sentidos.

Essa compreensão da necessidade de construir o currículo a partir do e com o sujeito da EJA revela a dimensão sócio-política que envolve o currículo integrado de modo geral, porém mais especificamente a construção deste na modalidade de EJA. Trata-se de uma concepção de educação e de currículo numa perspectiva democrática (FREIRE, 1987), em que as concepções tradicionais de escola como espaço de especialistas que transferem seus conhecimentos aos alunos já não cabe mais para que esta modalidade tenha sucesso, de modo que, a construção do currículo **a partir do** sujeito implica reconhecer que seus conhecimentos, ainda que marcados pelo senso comum, são conhecimentos, são experiências do saber vivido, saberes de experiências-feitos (FREIRE, 2011), que constituem sua leitura de mundo – caminho necessário para chegar-se à leitura da palavra – e que devem integrar-se aos conhecimentos da escola para que a prática pedagógica seja efetivamente significativa e bem sucedida em seus objetivos.

A construção do currículo **com o** sujeito implica reconhecer que a gestão democrática da escola pública não se dá apenas por meio de eleições diretas de seus gestores com a participação da comunidade escolar, mas sobretudo, pela organização de condições concretas de participação e democracia, como construir conjuntamente com os alunos e alunas da EJA aquilo que será objeto de estudo e reflexão de seu curso na escola.

A célebre afirmação de Freire (1987) de que ninguém educa ninguém, mas todos se educam mutuamente mediatizados pelo mundo, foi posteriormente explicada pelo próprio autor quando afirmou que ninguém conhece tudo e ninguém ignora tudo, como se ao professor coubesse o papel de saber e ao estudante o papel de aprender. (FREIRE, 2011) Numa concepção democrática e emancipatória de educação, o professor também é aluno e o aluno também é professor, no sentido de que cada um, considerados os seus papéis e o contexto de suas vivências, são ao mesmo tempo aptos para ensinar e aprender. Esta relação dialógica de construir o currículo a partir do e com o aluno e aluna da EJA é reveladora de uma compreensão ampla e profunda da educação como instrumento transformador da sociedade. (FREIRE, 1985)

Em decorrência dessa afirmação que emerge de um professor da rede municipal de educação de Goiânia no âmbito do Proeja-FIC/Pronatec, vale ressaltar em que medida a construção do currículo integrado está sendo feita dentro do IFG, questionando-se: o currículo está sendo construído a partir da realidade dos educandos? Estes são ouvidos em suas necessidades? Eles têm suas experiências de saber vivido consideradas como ponto de partida para a construção do currículo integrado? São convidados para construir conjuntamente ou o currículo é coisa de especialistas em que a instituição determina o que deve ser ensinado e

aprendido? Trata-se de uma provocação importante que deve ser levantada no âmbito dos Institutos Federais e pensada à luz do que diz a legislação bem como os estudos relativos à EJA.

A operacionalização do currículo integrado pressupõe uma ruptura com o discurso burocrático e gerencial também presente na escola e a assunção de práticas político-pedagógicas comprometidas com o diálogo, o trabalho coletivo, a reunião democrática e a construção da trajetória da formação, que não é só do educando, mas também do educador. Trata-se de elementos de um discurso educativo que se entrelaça com o discurso político na relação da inserção da EJA no IFG.

Mas, um último aspecto que pode ser acrescentado a esta concepção de currículo integrado é o da integração de diferentes instituições de educação, que pode ser denominada de *parcerias pedagógico-institucionais*. Neste caso, percebe-se que para além da integração dos conteúdos e da opção político-pedagógica do trabalho docente, o currículo integrado demanda a parceria das instituições educacionais para a consolidação de sua *práxis*. É, o que se observa, por exemplo, na parceria IFG e SME de Goiânia para o desenvolvimento do Proeja-FIC/Pronatec. (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016)

Trata-se de uma dimensão inovadora da formação integrada que exige a humildade das instituições educacionais para compreender que acima de seus interesses está o interesse do sujeito da EJA, cidadão portador de um direito público subjetivo (BRASIL, 2000), que precisa ser respeitado e cumprido pelo Estado e a sociedade.

De modo prático, estas parcerias são necessárias porque o Proeja pode ser ofertado tanto no nível médio quanto no ensino fundamental. No caso dos IF's, existe uma *expertise* relacionada à formação profissional, inclusive, com professores efetivos de áreas técnicas específicas. No caso das redes municipais e estaduais, há uma *expertise* relacionada à formação básica mas que não atua com a formação profissional. Portanto, a parceria destas instituições em projetos de formação integrada para o trabalhador jovem e adulto é fundamental para que se alcancem os objetivos mais amplos do currículo integrado – a formação do trabalhador em sua dimensão cidadã e profissional.

3.2.2 O sentido da qualidade da formação do trabalhador no Proeja/IFG

O documento base do Proeja defende uma política estável capaz de atender a formação do público de jovens e adultos por meio de uma formação integrada que seja de qualidade (BRASIL, 2007b). Partindo-se dos pressupostos da formação integrada expostos

acima, compreende-se que a qualidade da formação preconizada coincide com a concepção de uma formação cidadã e profissional crítica.

Para o documento (BRASIL, 2007b, p. 13), “o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato”, é formá-lo com acesso aos conhecimentos próprios da educação básica e da educação profissional, considerando sua própria realidade social como condição de aprendizagem que não pode se restringir ao mero atendimento do mercado de trabalho. Desta forma, o documento se desdobra afirmando a necessidade de o Proeja constituir uma política de educação e qualificação profissional “voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível.” (BRASIL, 2007b, p. 32)

É evidente a presença de um discurso anticapitalista no documento. Esse discurso anticapitalista se materializa pela qualidade de uma formação intelectual, ética, política e humana dos jovens e adultos na perspectiva de enfrentamento do processo de acumulação da economia capitalista e criação de um “outro mundo possível”. E, para que isso aconteça, o documento enfatiza a necessidade de uma formação de qualidade para formar o que se denomina de “cidadão-profissional” (BRASIL, 2007, p. 35)

O PDI 2012-2016 do IFG, por sua vez, defende de forma geral a oferta de “uma educação pública, gratuita e de qualidade social e acadêmica” (IFG, 2013, p. 2). Esta formação de qualidade social e acadêmica pode ser percebida na defesa da formação integral (omnilateral) de seus educandos, que estimule “a geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (IFG, 2013, p. 12), por meio de uma formação básica sólida e uma formação profissional abrangente.

No PDI não há uma crítica ao sistema capitalista. Parece subsistir um discurso de neutralidade da relação entre educação e economia. O máximo que se afirma, sem entrar no mérito da crítica à ordem capitalista, é a perspectiva do desenvolvimento socioeconômico. Porém, ao não definir em que perspectiva a ordem socioeconômica prevalecente na sociedade é a capitalista, o documento institucional acaba por concordar com o desenvolvimento na perspectiva da manutenção da ordem capitalista.

Esse discurso de neutralidade econômica entrelaça-se com o discurso educacional afetando o sentido da qualidade da formação do trabalhador do Proeja. Enquanto no Documento-Base do Proeja a qualidade da formação está visivelmente atrelada à questão social e acadêmica como condições do exercício de uma cidadania plena e transformadora, tendo em vista seu discurso anticapitalista, no PDI, provavelmente, pela natureza do discurso da neutralidade, a qualidade fica mais restrita à possibilidade de geração de trabalho e renda

no contexto do desenvolvimento local e regional, mantida a ordem capitalista. Percebe-se, desta maneira, a presença de uma contradição interna no discurso oficial provocada por formações discursivas distintas.

No caso da EJA, o item 2.3.2, “Seleção de conteúdos”, do PDI 2012-2016, destaca que deverá existir uma adequação do trabalho pedagógico da instituição às especificidades deste público, como segue:

A seleção de conteúdos e abordagens metodológicas está orientada ainda pela adequação da oferta de cursos à faixa etária atendida. A inclusão do público de jovens e adultos, por meio do PROEJA, requer maior aproximação da teoria com a prática, a superação do senso comum e, ao mesmo tempo, o reconhecimento do saber acumulado pela experiência de vida. Esses princípios estão referenciados no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e devem estar contemplados no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC). (IFG, 2013, p. 40)

Percebe-se, desta forma, que a organização dos cursos para o Proeja no IFG está relativamente determinada por questões de ordem pedagógica – seleção de conteúdos, abordagens metodológicas, relação teoria e prática – sem mencionar quaisquer questões de ordem político-econômica. Trata-se de um discurso de neutralidade em relação ao sistema capitalista que, contraditoriamente, no âmbito do discurso oficial, destoa-se com o discurso anticapitalista do Documento-Base do Proeja. Essas contradições ficam ainda mais evidentes nas vozes dos interlocutores dos Diálogos.

3.2.2.1 A crença no mito e o enfrentamento da realidade, a questão da qualidade da formação dos sujeitos da EJA no IFG

Diz uma professora do IFG nos Diálogos de 2010: “alguns mitos que a gente escuta dentro da própria Instituição e um deles, que tá entre o corpo docente, e também entre a o mundo em que a gente vive, é que, pra dar aula pra Educação de Jovens e Adultos eu tenho que baixar o nível daquilo que eu tenho que ensinar.” – *Professora E IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2010, 2016, p. 22)

Esta afirmação demonstra que há dentro da instituição, entre docentes, uma concepção da EJA como barateamento do processo de ensino e aprendizagem. Enquanto o Seminário Diálogos Proeja representa uma tentativa de consolidação do programa como política pública dentro do IFG, observa-se que há no discurso de alguns professores a constatação de que muitos colegas veem a EJA como aligeiramento, barateamento e diminuição do nível de ensino. Este, inclusive, é um dos grandes desafios que Machado

(2011) afirma que precisa ser enfrentado, do ponto de vista da cultura que se construiu, para que a EJA se consolide como direito público social.

O mito seria a materialização da crença de que o público da EJA seja incapaz de aprender como os demais e, portanto, não precisaria do mesmo ensino de qualidade que é oferecido aos outros cursos. Crença esta que se materializa em situações de preconceito e discriminação relatadas nos Diálogos, como se pode observar abaixo:

Eu achei interessante vê vocês falarem que o sujeito do EJA é negro, é pobre, então tá falando de mim, tô aqui. E entrar nessa discussão foi encarar os jovens que olham pra gente e falam 'lá vai o velho do EJA, no corredor'. Você vai na frente e vai ouvindo eles falarem nas suas costas. – *Aluna A Proeja IFG Goiânia* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2010, 2016, p. 22)

Mas, eu tô contando a dificuldade sim do PROEJA, não é o PROEJA em si, é como as pessoas referem-se ao PROEJA. Se eu estou aqui hoje pra representar Goiás e a outra turma minha tivesse falava assim, ah, ali está o PROEJA e aqui está os Técnicos. Os Técnicos de manhã. Então é assim que é referido. Aí, eu me sinto ofendida. – *Aluna B Proeja IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2013, 2016, p. 26)

Observe que as falas das duas alunas acima, de dois *campi* distintos do IFG, afirmam a existência de um preconceito com o público de jovens e adultos. Neste caso, o preconceito advém dos alunos de outras modalidades que não os reconhecem como pares. Assim, o mito é alimentado pela discriminação dos alunos regulares contra os alunos da EJA.

Em contrapartida, outro relato também de uma aluna, parece problematizar ainda mais esta questão. Observe:

Eu... a visão da sociedade... o que eu vejo que tem preconceito. [...] E o preconceito maior que eu, no meu ponto de vista, eu observo é do próprio estudante, não é do pessoal de fora, não é dos professores, é o próprio estudante que fecha a porta da oportunidade que ele tem. [...] Na hora de fazer a entrevista diminuiu muito porque na palestra que a gente recebeu tinha... eles falavam de quanto tempo a gente ia ficar lá, que era três anos, eles falavam na grade curricular, eles deixou bem detalhado o que era o curso. Então, quando essa pessoa nota que tem três anos pela frente, tem trabalho dia a dia, tem os problemas e tem filhos pra cuidar, que tem que superar os desafios do dia a dia e ainda chegar numa escola e estudar, eles desistem. Eles num acham fácil. Eles fecham, se limitam e nem tentam. Eles mesmo já pensam eu não vou conseguir e foi embora. Então, não adianta falar que a sociedade em geral tem preconceito com o PROEJA. Primeiro, o estudante tem que ver que ele é capaz, que tem a capacidade de superar todos os desafios, e conquistar um futuro pra ele. – *Aluna C Proeja IF Goiano* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2013, 2016, p. 22-23)

A aluna reconhece que há preconceito na sociedade, mas fala de um preconceito subjetivo, interno, presente no interior do próprio sujeito da EJA que não se vê em condições

de encarar a vida de estudos por causa das circunstâncias pessoais de trabalho e/ou familiares. Cabe ressaltar, neste caso específico, que o problema do preconceito em sua dimensão coletiva e social se confirma por sua presença na subjetividade do próprio aluno. Ele internaliza algo que lhe é infundido social e coletivamente, isto é, a concepção do preconceito de si mesmo, dos sujeitos da EJA, advém do preconceito que a própria sociedade cunhou historicamente quanto a esta modalidade de ensino, ou seja, trata-se de formações discursivas construídas histórica e ideologicamente que formam o sujeito da EJA.

Na perspectiva da análise de discurso, vê-se aqui, o entrecruzamento de formações discursivas distintas constituindo o sujeito, de maneira que o sujeito “é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.” (ORLANDI, 2009, p.49) Neste caso, determinado negativamente pela ideologia tecida no âmbito das relações sociais em que o sentido produzido é o da exclusão social. A crença no mito da impossibilidade de aprender e ser bem sucedido passa a ser vivenciada pelo próprio sujeito da EJA que internaliza representações sociais construídas coletivamente.

Lembre-se que a própria LDB, em capítulo específico sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Art. 38, mantém a antiga concepção supletiva da modalidade pela continuidade dos “cursos e exames supletivos”. Aquela concepção de ensino aligeirada e de baixa qualidade que fora construída no contexto da Lei n. 5.692/71, do antigo ensino supletivo, permanece viva na prática social escolar, mesmo que a nova lei tenha lhe dado o *status* de modalidade, como defendido pelo Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O depoimento de uma determinada professora revela que o mito na incapacidade dos sujeitos da EJA existe também na gestão da instituição. Observe:

E aí... éh... dentro desse trabalho que eu desenvolvi é uma coisa que as pessoas tem certo preconceito que é arte contemporânea para os jovens e adultos, que é algo que parece impensável pra quem trabalha com Arte. Vamos trabalhar só as obras consagradas que eles vão entender! Como se os jovens e adultos não pudessem compreender as coisas. Então, muitas vezes alguns professores, às vezes *o próprio pensamento da gestão toma os alunos como pessoas incapazes*. E acho que se a gente partir desse princípio a gente não chega a lugar algum. – *Professora F IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2013, 2016, p. 42, grifo nosso)

Outro fato interessante que marca a presença desse mito no interior da instituição é o que se refere ao descontentamento de alunos do ensino regular, quanto ao usufruto de um

laboratório de informática. A situação é apresentada por uma professora com as seguintes palavras:

Aí é eles trabalhando lá no laboratório [referindo-se à fotografia]. Esse laboratório era um dos melhores da época e tinha... e era pra EJA, né, que era muito disputado na nessa instituição e muitos reclamavam por que os jovens e adultos tinham que tá com laboratório dessa qualidade sendo que outros cursos como Engenharia não tinha esse laboratório. Isso deu muito trabalho pra gente. – *Professora E IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 194)

De onde advém esta resistência? De alunos? De professores? Se de alunos, observe que o questionamento que fazem em relação ao fato de os jovens e adultos do Proeja terem acesso a um laboratório mais moderno é extremamente discriminatório, demonstrando o nível de resistência que os demais sujeitos, estudantes dos cursos regulares, têm em relação aos sujeitos da EJA.

Se for um questionamento que emerge de professores, isso se torna altamente significativo, pois se pode verificar um discurso disseminado no interior da escola de que a EJA é inferior aos demais cursos, de que os sujeitos da EJA não precisam do melhor aparato tecnológico, conseqüentemente, não precisam do melhor processo de ensino e aprendizagem. Trata-se da ratificação da crença na cultura supletiva e de aligeiramento que se impregnou na EJA, de modo que, oferecer a este público algo mais do que um ensino aligeirado e de baixa qualidade produz estranhamento na comunidade escolar dos níveis ditos “regulares”.

Entretanto, o que mais chama atenção, é exatamente o que diz o discurso pelo não-dito, aquilo que ele significa tentando ocultar, pois se diz indiretamente: o problema da desigualdade da sociedade de classes que fica ainda mais acentuado no contexto do sistema de produção capitalista. Quando se inverte o acesso às condições materiais objetivas das classes sociais fica perceptível a existência do conflito entre as classes no âmbito da escola, que reflete os mesmos conflitos do contexto social mais amplo, fora da escola.

A queixa destes alunos, ou mesmo docentes, é a queixa de uma classe social acostumada ao poder de acesso aos melhores aparatos tecnológicos – neste caso trata-se de um episódio escolar, mas que no sentido mais amplo pode tratar-se de qualquer coisa ou espaço social – que de repente se sentiram alijados do seu “direito natural” de ter o melhor, enquanto aos outros, o seu “direito natural” seria permanecer no pior.

Destes fatos que alimentam a crença no mito do “ser menos” (FREIRE, 1987) emergem outros que demonstram que a possibilidade de uma formação de qualidade para os sujeitos da EJA é um grande desafio para o IFG, que passa pelo enfrentamento dos seguintes fatores: o uso de metodologias adequadas às especificidades dos sujeitos da EJA, a formação

continuada do professor, o reconhecimento da formação de qualidade como um direito dos sujeitos da EJA, dentre outras que foram percebidas nos Diálogos.

3.2.2.1.1 O uso de metodologias adequadas ao público da EJA

O desafio de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos no IFG sem diferenciá-la em seus objetivos educacionais com o ensino médio regular, passa pela necessidade de usar metodologias e didáticas de ensino coerentes com as especificidades do público da EJA, para que desse modo, consideradas suas características e peculiaridades, o trabalho docente alcance o resultado esperado – uma formação de qualidade.

Estas especificidades ficam patentes no depoimento da aluna abaixo ao descrever a luta diária para estudar:

É encarar os professores, é todos os dias pegar duas condução e chegar em casa meia noite, ser assaltado como aconteceu com alguns colegas aí, durante esse período, é não jantar, é assistir aula com sede, muitas vezes, e deixar filho sozinho [...]. Então, é muito interessante ver vocês sentados aqui discutindo isso. Essa sala é até boa, tem ar condicionado, muito confortável as cadeira, mas muitas vezes as cadeira que nós sentamos não é confortável. Muitas vezes na hora que nós estamos assistindo aula a cabeça tá zoendo(?), tem alguma coisa... tá sempre passando mal por causa de alguma coisa, por falta até de alimentação. Então, esse aluno que vocês estão discutindo é uma pessoa, pessoa de verdade, é um trabalhador que sofre [...]. Vocês se aplicam muito como professores, mas o aluno também se aplica muito. – *Aluna A Proeja IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2010, 2016, p. 22-23)

Observa-se uma variedade de características que marcam o sujeito da EJA, dentre elas: a) ele enfrenta uma dura jornada diária de trabalho e dificuldades para se fazer presente na escola; b) ele precisa de esforço redobrado para permanecer na escola, pois o ato de assistir uma aula constitui-se como desafio até mesmo por questões fisiológicas como cansaço e fome; c) ele é um ser humano real.

Por todos estes motivos destacados pela referida aluna ela faz uma comparação significativa entre o trabalho do professor e o trabalho do aluno, quando diz, “vocês se aplicam muito como professores, mas o aluno também se aplica muito”, evidenciando que a realidade do sujeito da EJA é de tal monta que sua simples presença na escola é uma aplicação, por vezes, sobre-humana. Trata-se de uma reivindicação de um sujeito da EJA para que todos os seus esforços de sobrevivência sejam levados em conta quando se coloca numa sala de aula, pois não está ali apenas o estudante, está ali uma pessoa humana que luta e que vê na escola uma possibilidade de melhorar suas condições objetivas de vida. Observa-se o entrelaçamento de um discurso de sobrevivência com o discurso educativo, de modo que,

estar na escola tem o sentido de luta pela sobrevivência, uma alternativa de superação da difícil realidade de “ser” sem escolarização numa sociedade que prioriza a escolaridade.

Desta forma, o uso de metodologias e didáticas adequadas às condições de aprendizagem da EJA é um dos caminhos apontados nos Diálogos como possibilidade para garantir a formação de qualidade destes sujeitos. Não se trata de uma opção metodológica entre outras, mas de reconhecer quais são mais adequadas à realidade deste educando.

Isso pode ser observado, por exemplo, abaixo:

Eu sou professora de Língua Portuguesa e Literatura aqui no Instituto. Trabalho com a Educação de Jovens e Adultos desde o momento que nós a implantamos neste nesse campus, né, e a Língua Portuguesa é a Língua Portuguesa do Ensino Médio, é o Ensino Médio Integrado, [...] mas ah o Ensino Médio é o Ensino Médio Integrado aqui na Instituição e eu sou professora de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio. Então, essa preocupação é que todos colocam e que tem que ser sim mantida e pensada de não baratear, de não subestimar esse aluno da Educação de Jovens e Adultos, é o grande desafio que nós temos que encarar [...] – *Professora G IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2013, 2016, p. 29)

Observe que a professora enfatiza que os conteúdos e os objetivos de sua disciplina são os mesmos entre o Ensino Médio Integrado e o Proeja, o que não significa que os métodos e as didáticas tem que ser iguais. Em outro momento, a mesma professora afirma o uso de metodologias de ensino específicas para o trabalho com os sujeitos da EJA como garantia para uma formação de qualidade. Ela diz:

Eu pego o texto, eu faço uma matriz ampliada e aí e e eu nem sempre eu consigo tudo, mas a maioria das vezes essa... ampliar essa essas fontes pra eu poder garantir a leitura, inclusive à noite de madrugada, porque o aluno vai ler à noite, de madrugada, coitado, ele trabalha, às vezes ele levanta cinco horas da manhã e vai trabalhar, então, quer dizer, ele pode ler até de madrugada aí eu ponho uma fonte minúscula que ele vai precisar de uma lupa!? Porque eu não tenho o cuidado metodológico, pedagógico, de ir lá e fazer uma fonte maior pra que ele possa ler de madrugada. Eu vou possibilitar o que eu puder e isso eu posso. Dá trabalho? Dá, um pouquinho, mas a gente pode pegar um livro e ir lá lá no texto e ir na papelaria e falar lá “ó, aumenta isso aqui pra mim”, “aumenta isso aqui”, ah, mas vai gastar muito papel, pois é, num é, e as vidas que foram gastas pra sustentar esse país ganham tão pouco! E as vidas as vidas que foram gastas suando pra sustentar esse país?! Gasto sim, o papel que for preciso porque eu sei com quem estou gastando! – *Professora G IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2013, 2016, p. 35)

Destaque-se neste discurso que o simples fato de aumentar as fontes das letras para propiciar melhor leitura pelo público da EJA é uma preocupação metodológica para garantir a leitura. Neste caso, se o objetivo de aprendizagem for a leitura do texto, então, as especificidades dos educandos são respeitadas quando lhes é oportunizada a melhor facilidade de leitura pelo aumento das fontes.

Além da preocupação metodológica, próprio do discurso pedagógico, há uma preocupação política na fala da professora (discurso político), quando diz: “Gasto sim, o papel que for preciso porque eu sei com quem estou gastando!”, que evidencia certo comprometimento da educadora com a modalidade e com os sujeitos da EJA. Há uma resistência implícita naqueles que opinam para não reproduzir o material ampliado que retrata a sociedade impregnada por uma visão hegemônica de que tal público não precisa de tais investimentos, ou seja, tal público não precisa de um espaço na rede pública federal de educação científica, técnica e tecnológica. Desta forma, ampliar um texto e gastar mais folhas de papel com cópias para estes sujeitos seria uma espécie de luxo que eles não merecem. Isso tipifica a dominação existente na sociedade de classes, em que os que dominam exercem seu poder não apenas financeiro mas também ideológico sobre os dominados disseminando valores e uma ética excludente.

Em pleno século XXI, esta fala revela a persistência do descaso e da descontinuidade das políticas para a EJA (MACHADO, 2011), marcado no passado pela ruptura de projetos político-sociais e pela descontinuidade das campanhas e programas que não lograram êxito em resolver o problema do analfabetismo e da educação de base destes sujeitos.

Freire (1987) afirma que uma das condições para a efetiva aprendizagem dos sujeitos adultos, que foram excluídos do seu direito à educação na idade própria e que devido suas condições socioeconômicas encontram-se na condição de oprimidos, é a necessidade de se ter “fé no homem” para que este se reconheça como um “ser mais”, em condições de atuar como sujeito de sua vida, da e na coletividade para a construção de sua história e sociedade.

Neste sentido, “não baratear” e “não subestimar” o aluno e a aluna da EJA é uma postura de “fé no homem” e de crítica ao antagonismo social da desigualdade que tenta, sob a cosmovisão capitalista, reificar o ser humano e naturalizar suas relações sociais, afirmando que não há opressores e nem oprimidos, mas sim aqueles que conseguiram por méritos pessoais galgar os melhores escalões da sociedade enquanto estes, por consequência de sua não dedicação e esmero, logram as infelizes condições da merecida pobreza.

Entretanto, olhar os sujeitos da EJA com esta “fé no homem” não significa trabalhar com os sujeitos da EJA como se trabalha pedagogicamente com os estudantes do ensino médio regular. A fala da professora acima afirma esta distinção ao chamar a atenção para o fato de que é bem diferente atuar com sujeitos que possuem uma variedade tão grande de idades e de períodos de afastamento da escola. Ela diz: “é diferente você pegar alguém que ficou sete anos, dez anos fora da escola e pegar alguém que ficou trinta e cinco anos fora da

escola, quarenta anos fora da escola. Entende? É diferente!” – *Professora G IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2013, 2016, p. 29)

Portanto, a formação de qualidade na EJA está relacionada à compreensão de que os meios do processo de ensino e aprendizagem – metodologias e didáticas de ensino – devem ser diferentes daqueles aplicados no Ensino Médio Integrado, para que se garantam os fins – a formação de cidadãos-profissionais, como preconizado no Documento Base. (BRASIL, 2007b)

3.2.2.1.2 A formação docente para atuar na EJA: política e continuada

Quanto à questão da formação docente para atuar na EJA, os Diálogos revelam que o IFG encontra dificuldades para lidar com a contratação de professores das áreas técnicas e específicas que possuam formação e experiência docente. Na fala do professor a seguir, percebe-se a dificuldade que os professores de áreas tecnológicas e bacharéis encontram para atuar no Proeja.

[...] eu me lembro que como eu entrei antes, né, já com dois meses de aula e, o colega X⁷³ entrou, ele me perguntou assim, “Y, que dica que você me dá pra entrar em sala e ser feliz com o pessoal do PROEJA?”, eu falei, “X, eu vou te dá três dicas: humildade, humildade e humildade!” – *Professor H IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2013, 2016, p. 48)

Fica evidente no discurso do professor que a instituição não seleciona os professores para o Proeja com base na formação docente. Se há necessidade de um professor com determinada formação técnica e tecnológica, não há, entretanto, a mesma necessidade de que ele tenha uma experiência, capacitação e/ou especialização em docência, no ato de sua contratação.

Outro ponto a ser observado é que ainda que a “humildade” seja fundamental para a prática educativa do educador, esta humildade precisa ser compreendida numa perspectiva freireana, sem qual compreensão crítica, pode-se cair num reducionismo da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Para Freire (1998), a humildade do professor implica um duplo movimento: a tolerância com o educando e suas limitações, bem como o reconhecimento do educador de que ele mesmo muitas vezes desconhece. Não se pode, portanto, simplesmente ser “humilde, humilde, humilde”, é necessário que haja busca do

⁷³ Na citação, os nomes dos interlocutores foram substituídos pelas letras X e Y para manter o sigilo da identidade dos sujeitos.

conhecimento, formação continuada e permanente, para que a docência na EJA alcance efetivamente a função permanente preconizada para esta modalidade (BRASIL, 2000).

Mas, há ainda um detalhe que chama atenção no diálogo dos professores, que apesar de ambos manifestarem uma preocupação legítima em relação à docência no Proeja, revela que o tipo de docência com que tiveram contato em seu processo formativo e profissional não lhes ensinara sobre a EJA. Estudo de Ventura e Bomfim (2015) afirma que as licenciaturas priorizam o ensino de crianças e adolescentes do ensino regular em detrimento da EJA.

Este é um fato dito pelo não dito (ORLANDI, 2009). Isso significa dizer que a *práxis* escolar da educação básica, em seus níveis regulares (fundamental e médio) e a educação superior, são modalidades distintas da EJA que possuem um *modus operandi* peculiar, que se transportado para a modalidade de EJA resultará em fracasso. Sendo assim, o diálogo dos professores não revela apenas a preocupação com a docência em EJA (o dito) mas sobretudo o modelo de docência com que conviveram durante toda sua vida estudantil, o qual não combina com a EJA (o não dito).

Outro lado da formação docente que aparece nos Diálogos é o fato de alguns professores usarem a falta de formação docente para não atuarem no Proeja. Isso é denunciado abaixo:

Como é que a gente então entra nessa crise dessa temática de ficar permitindo esse discurso de... mais... de que eu não tenho formação, de que eu não tô preparado, de que esse público é complicado... não é... isso isso já cansa... é uma... é uma retórica absurdamente vazia de sentido, vazia de posicionamento que não deu conta da realidade. Então, assim... a gente precisa mudar esse discurso... nós precisamos enfrentar esse discurso com uma rigidez teórica... aí... né... mas, esse tipo de discurso não cabe mais... eu não tô preparada eu não dou conta... vai estudar, sujeito! – *Professora G IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 42)

Verifica-se que a formação continuada é apontada como fundamental para atuar na EJA, que é preciso estudar para conhecer as especificidades deste público e descobrir formas de construir um processo de formação de qualidade.

Não se trata apenas do aprendizado de novas técnicas e métodos de ensino, trata-se de compreender a dimensão política da EJA. Isso é apontado por outra professora quando pergunta: “Que tipo de conhecimento seria necessário numa formação continuada de um professor que não teve contato com as questões da Educação de Jovens e Adultos em sua formação inicial?” – *Professora I IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 137)

Dentre os itens de sua resposta ela destaca a importância da questão política na educação e deixa claro em sua fala que o evento está marcado pelo posicionamento político dos participantes, quando diz:

[...] os aspectos políticos que estão bem ressaltados aqui nesse... nesse... nesse nosso momento. Acho que aqui fica muito evidente e pena que nem todos os professores estejam aqui, por por motivos diversos, mas essa... esse aqui é uma... um evento de formação continuada, né, porque discute os aspectos políticos da Educação de Jovens e Adultos [...] – *Professora I IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 138)

Diante disso, pode-se perceber que a formação docente, especialmente na EJA, precisa ser continuada e política. Eventos como os Diálogos Proeja propiciam espaços de formação dessa natureza, com a possibilidade do embate e da discussão como instrumentos democráticos de construção de saberes e socialização de práticas pedagógicas. Tendo em vista as especificidades da EJA esse tipo de formação continuada se torna ainda mais necessária.

3.2.2.1.3 O direito dos sujeitos da EJA a uma formação de qualidade

Apesar das condições sociais e econômicas marcadas pela exclusão e das dificuldades de acessar e permanecer na escola, os Diálogos demonstram que os sujeitos da EJA aspiram por uma formação de qualidade e reconhecem que o IFG tem proporcionado esta formação.

Isso se observa no anseio de obter uma formação profissional de qualidade. Observe:

E a gente, a gente tá aqui realmente pra aprender, e a gente quer sair daqui não só com o diploma na mão, mas com a capacidade de você chegar numa empresa ter orgulho de você saber que a pessoa pode confiar em você, que você tá exercitando aquela [?] determinada função e que você foi capacitado, que você sabe fazer aquilo. – *Aluna D Proeja IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2013, 2016, p. 86)

[...] nesse intervalo antes de voltar a estudar eu cheguei a me matricular num curso numa escola estadual, EJA, e eu vi que... você faz se você quiser... né... ah, não, isso cê aprende, aprendeu bem, se não aprendeu tudo bem, deixa pra lá, o importante é que você passe no final do ano. E não é assim que eu quero, né! Eu não quero sair dali simplesmente com um certificado de conclusão do ensino médio. Eu quero sair dali preparado para o mercado de trabalho, que foi pra isso que eu voltei. Eu não voltei pra estudar pra fazer gracinha, pra falar, só pra mostrar que eu tenho o ensino médio. Eu voltei a estudar porque eu preciso de capacitação, não é! Eu quero... éh... chegar em qualquer lugar e ser visto como igual. Não diferente, aluno de EJA... ah, não, aquela ali fez o EJA, né!... então é diferente de quem fez o ensino regular... não, eu quero ter aprendido da mesma maneira, né! – *Aluna E Proeja IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 64)

Verifica-se, que as alunas esperam receber uma capacitação que lhes garanta “sair dali preparada[s] para o mercado de trabalho”. Isso significa que estes sujeitos esperam da EJA integrada à EP uma profissionalização de qualidade, que lhes recupere o direito de cidadania perdido e o acesso ao mercado de trabalho em condições de poder competir de forma igual com os demais trabalhadores.

Trata-se de uma determinação da lei, que a EJA além de cumprir com as funções reparadora e equalizadora atinja seu objetivo ideal que é a função permanente ou qualificadora (BRASIL, 2000). Entretanto, para que esta função seja alcançada, as DCN's para a EJA estabelecem a necessidade de que a formação do professor leve em conta as especificidades do público desta modalidade, de modo que tanto o currículo como as metodologias de ensino sejam pensados a partir da realidade do educando e de suas características, sem prejuízo para uma formação de qualidade. No caso do Proeja que integra EB/EJA/EP esta condição é ainda mais necessária, pelo fato de que há uma formação profissional a ser garantida e certificada, o que exige tanto de instituições quanto dos profissionais da educação maior empenho em garantir processos formativos de qualidade.

3.2.2.2 O sentido da qualidade na escola pública e o papel dos IF's para esta afirmação

Os Diálogos revelam que a responsabilidade social dos IF's está muito acima de sua atuação local circunscrita ao atendimento dos estudantes matriculados. Trata-se de uma responsabilidade social mais ampla que diz respeito ao sentido da qualidade na escola pública.

Eu pensei que ia ser simples mas na verdade eu me surpreendi com o PROEJA. Eu não esperava o conhecimento que hoje eu tenho. Eu fui formada em escola pública e eu tava relatando para a [] esse conhecimento, que hoje eu me sinto preparada... uma preparação que eu não tive pra enfrentar um concurso público, pra enfrentar um ENEM, pra concorrer alguma coisa pra levar pro meu futuro, porque o conhecimento que eu adquiero todos os dias com os professores que eu tenho, me desculpe os outros, mas eu tenho o melhor time de professores do Instituto Federal Goiano de Ceres e o que eu posso relatar isso, eu não consegui em escola pública. – *Aluna C Proeja IF Goiano (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2013, 2016, p. 20-21)*

No depoimento da aluna, há um discurso de desqualificação da escola pública claramente relacionado aos sistemas estaduais e municipais como escolas de baixa qualidade, incapazes de oferecer aos cidadãos condições de aprendizagem que lhes garantam acesso às melhores oportunidades e condições de vida. A referida aluna exalta o seu aprendizado no IF sem perceber que ele também é uma escola pública, contudo da Rede Federal. Não se trata,

portanto, de considerar a coisa pública como ruim, pois que o IF é uma escola pública e apresenta qualidade em seu ensino. Trata-se, pois, de reconhecer aquilo que Saviani (2001) denominou de teorias educacionais em sua relação com a marginalidade da sociedade, em que se a escola pública admite-se como instituição de baixa qualidade ela contribui para a manutenção da marginalidade social, porém o contrário é verdadeiro, se a escola pública assume-se como instituição de qualidade ela contribui para a transformação social diminuindo assim os níveis de marginalidade.

O que está em questão aqui não é a legitimidade da escola pública em relação à qualidade do ensino e da formação, pois a qualidade é possível a partir e por meio da coisa pública, exemplo disso o próprio IF. O que está em questão são as condições educacionais, estruturais, financeiras e pedagógicas que determinam a qualidade da educação. Tem-se dois tipos distintos de escolas públicas, aquelas dos sistemas estaduais e municipais que dependem de poucos recursos e/ou recursos que não chegam integralmente à escola, que se arrasta sob o jugo de políticas de Governos partidários que não se comprometem com o devido investimento em educação, que não valoriza a profissão e a carreira do magistério, que não investe em infraestrutura, equipamentos e materiais capazes de proporcionar um ensino de melhor qualidade; e, do outro lado, uma escola pública da rede federal que recebe investimentos da União, tais como: ampliação e melhorias estruturais, ampliação e valorização da carreira do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), programas de assistência estudantil com bolsas de auxílio alimentação e transporte, bem como bolsas para iniciação científica e iniciação à docência, entre outros investimentos.

Severino (2006) enfatiza a necessidade da existência da escola pública como mediadora e articuladora dos projetos da sociedade geral como um todo e dos indivíduos com suas subjetividades. Para ele a escola cumpre papel fundamental na construção de uma cidadania emancipadora e ético-política capaz de contribuir para a construção desse duplo projeto, o social e o individual, articulando-os de modo que ambos se completem ao invés de se digladiarem.

Neste sentido, a relação entre o público e o privado, relação dialética, e portanto, *práxis* social irrevogável, constitui-se na tensão entre a existência da escola pública e sua função social e das escolas particulares e seus interesses mercadológicos, entre as quais o sentido do público deve prevalecer como garantia de manutenção do bem universal, dos interesses da coletividade, como assevera o autor:

O sentido do público é aquele abrangido pelo sentido do bem comum efetivamente universal, ou seja, que garanta ao universo dos sujeitos o direito de usufruir dos bens culturais da educação, sem nenhuma restrição. A questão básica não é a da referência jurídica de manutenção dos subsistemas de ensino, mas a do seu efetivo envolvimento com o objetivo da educação universalizada. As instituições particulares de ensino também não podem eximir-se de um comprometimento que leve em conta um projeto político-social identificado com as necessidades objetivas do todo da população. O equívoco radical está em se entenderem e, sobretudo, em se vivenciarem apenas como instâncias do mercado, em que os bens simbólicos da cultura transformam-se em bens puramente econômicos, esvaziados de todo conteúdo humano e humanizador. (SEVERINO, 2006, p. 318-319)

Portanto, a formação do trabalhador no Proeja coloca-se também neste campo de disputa contra hegemônico em que se percebe a necessidade real de melhoria das condições concretas e objetivas de existência e permanência da escola pública no cumprimento de seu papel social de uma instituição que educa para a cidadania emancipadora, questionando projetos educacionais privados que transformam a educação em mercadoria para obtenção de lucro financeiro em detrimento da formação humana.

É nesse sentido que a fala da aluna do Proeja (acima) é reveladora. Revela a realidade de uma escola pública que sofre com as políticas neoliberais que sucateiam o público a favor do setor privado, como sendo este referência de qualidade intrínseca e natural, pelo simples fato de ser privado, e aquela referência de baixa qualidade pelo simples fato de ser pública.

Entretanto, a aluna revela também que o Instituto Federal, uma instituição pública, é de qualidade. O que significa que dadas as condições objetivas e materiais em que um projeto educacional público se constrói ele pode ter ou não qualidade. Chega-se aqui a uma premissa importante dentro da reflexão teórica e epistemológica desta pesquisa que corrobora com a dialética do materialismo histórico, qual seja, que as condições materiais concretas estão na base estrutural dos projetos sociais e que a proporção de investimentos nestas condições materiais dadas irão determinar o quanto esse projeto educacional obterá êxito social ou não.

Em outro relato, ratifica-se a importância do Instituto Federal na formação humana e profissional dos educandos da EJA. Uma determinada aluna diz:

Eu sô da... ou sô da Federal. Como os que trabalham... tanto eles são Integral, realmente, eles estudam o dia todo, integrado, é um estudo integrado, mas o que? É o 2º grau ao técnico e o PROEJA é a mesma coisa. A diferença é que eles é três anos e nós somos quatro anos. Mas a... os professores e a qualidade do mesmo que é o mesmo professor que dão aulas pra eles é o que dão aula pra gente e com a mesma dedicação. Então, por que não o mesmo respeito? Nós falarmos assim nós somos o Técnico em Conservação e Restauro!? Somos PROEJA sim, não tenho vergonha disso, mas a mesma qualidade que os meninos estão lá a... Técnicos de Informática, é de Edificações, que é os meninos e, nós a noite representando a Federal como Técnico de Conservação e Restauro, somos PROEJA, envergonhada não, mas eu

também quero que as pessoas olhem para o aluno do PROEJA do mesmo jeito que eles olham pra pessoas que estudam, os meninos que estudam cedo e à tarde, porque a qualidade... e os professores são os mesmos! Não é que eles dá menas aulas e mais fraquinho pra gente e a qualidade de manhã é bem mais [?] não, são a mesma qualidade, se alguém tiver dúvida então faça um horário à noite no PROEJA e faça um horário de dia com os alunos e vê se não é a mesma qualidade!? Então por que vê essa diferença? – *Aluna B Proeja IFG (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2013, 2016, p. 26)*

Observa-se um misto de sentimentos no discurso da referida aluna – ora de revolta por causa da discriminação para com o Proeja ora de satisfação por fazer parte de um curso do Instituto Federal. Há uma diferenciação entre os cursos no interior da própria Instituição. Não se trata de uma diferenciação legítima, instituída nas normas e regulamentos da escola, mas de uma diferenciação social, instituída no seio da sociedade com seus preconceitos de classe, raça, gênero e cor. É como se o Proeja não fosse um legítimo curso técnico como o curso técnico integrado regular. É como se o processo de ensino e aprendizagem do Proeja fosse de menor qualidade que no curso regular. Entretanto, a referida aluna questiona estas concepções e aponta para evidências factuais de que o Proeja possui a mesma qualidade dos demais cursos, visto que é um curso da mesma instituição e são os mesmos professores que atuam com esmero e dedicação.

Provavelmente, ainda há muito do “velho” ensino supletivo no imaginário coletivo das pessoas sobre a Educação de Jovens e Adultos, que tende a ser interpretada como curso aligeirado e de baixa qualidade (MACHADO, 2011). O desafio de cumprir uma grade curricular em quatro anos demonstra que a Instituição tem procurado tratar o Proeja com seriedade buscando efetivar um processo de ensino e aprendizagem que seja de qualidade, mesmo que a opção pelos quatro anos tenha significado o afastamento de muitos candidatos que “tem pressa”, como afirmou a referida aluna.

Nesse sentido, o papel dos Institutos Federais como escola pública no enfrentamento das questões que envolvem a qualidade da formação dos alunos e alunas do Proeja transcende seu interior, perpassando um comprometimento mais amplo, que significa a afirmação da possibilidade da qualidade nas escolas públicas de todos os sistemas – estaduais e municipais.

3.2.3 A formação do trabalhador e o lugar da EJA na “nova” institucionalidade do IFG

No Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016, o Instituto Federal de Goiás assume a educação de jovens e adultos como parte integrante de sua oferta de cursos, sendo prevista a oferta de cursos e vagas dentro do percentual de 50% das vagas a serem ofertadas

para o ensino médio integrado da instituição. No entanto, a aparente inserção orgânica da EJA na instituição como preconizado pelo Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007b), ou seja, o lugar desse sujeito trabalhador e dessa modalidade de educação na “nova” institucionalidade do IFG, fica fragilizada por três fatos observados no PDI, quais sejam:

Primeiro, a presença de um discurso de isenção de responsabilidade do IFG para com a oferta do Proeja. Isso fica perceptível no PDI, item 2.2, “Políticas de ensino”, quando se diz:

Na expansão da oferta de cursos e vagas da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, também na modalidade de educação de jovens e adultos, afirma-se **a responsabilidade do Governo Federal** na escolarização e profissionalização desse contingente populacional, estimado em sessenta e oito milhões de pessoas. (IFG, 2013, p. 30, grifo nosso)

Observe-se que o documento faz uma distinção entre o ensino médio regular e a EJA, asseverando que é da “responsabilidade do Governo Federal” a escolarização e profissionalização desse público. Esse trecho se contradiz com os objetivos da instituição enunciados no PDI, dentre outros: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;” (IFG, 2013, p. 12)

Em segundo lugar, chama a atenção o fato do PDI reconhecer a alta demanda de atendimento do público da EJA, citando inclusive dados estatísticos nacionais como a existência de mais de sessenta milhões de brasileiros que necessitam de escolarização básica e, no entanto, apresentar uma significativa redução de oferta de cursos e vagas, em termos absolutos, como se observa nas tabelas 1 e 2 (abaixo).

Na tabela 1 é possível observar que o IFG previu a criação de pelo menos 15 cursos (inclusive os cursos a definir) com o total de 760 novas vagas a serem ofertados em 10 *campi* para o período de vigência de seu PDI (2012-2016). Se este é um dado positivo e indicativo da inserção orgânica e da afirmação do lugar da EJA no IFG, o mesmo não se pode dizer dos números apresentados na tabela 2, em que a referida “programação de alteração de cursos e vagas” é, na verdade, uma programação de extinção de cursos e vagas.

O número correspondente à coluna “alteração de vagas” é o que passa a prevalecer de acordo com o calendário proposto na coluna “ano de implantação”. Observa-se assim a extinção de pelo menos 05 (cinco) cursos e um total de 330 vagas (subtraídas as vagas dos dois primeiros cursos que não são extintos, mas têm a oferta de vagas diminuída) em cinco *campi* do IFG.

Tabela 1 – Programação de abertura de cursos e vagas para o Proeja no IFG

CURSO	VAGAS	CAMPUS	ANO DE IMPLANTAÇÃO
Secretaria Escolar	30	Anápolis	2013/1
Edificações	30	Formosa	2013/1
A definir	60	Luziânia	2014/2
Agroindústria	60	Itumbiara	2013/1
Comércio	60	Uruaçu	2013/1
Secretariado	60	Jataí	2013/2
Agroindústria	30	Inhumas	2015
Panificação	30	Inhumas	2013/1
Panificação	30	Aparecida de Goiânia	2013/1
Modelagem do Vestuário	30	Aparecida de Goiânia	2014/1
Conservação e Restauro	30	Cidade de Goiás	2013/1
A definir	30	Cidade de Goiás	2014/1
A definir	30	Cidade de Goiás	2015
A definir	60	Goiânia	2014/2
Transporte Rodoviário	60	Goiânia	2013/1
Topografia	60	Goiânia	2015/1
Informática	60	Goiânia	2013/1
TOTAL	760		

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do PDI/IFG 2012-2016, p. 67-68.

Apesar da ampliação de cursos e vagas (tabela 1), inclusive com a ampliação de ofertas em variados *campi* da instituição, é preocupante o fato de que, em havendo demanda reconhecida tão grande de um público que necessita de escolarização e profissionalização, o IFG esteja extinguindo cursos e diminuindo vagas (tabela 2).

Tabela 2 – Programação de alteração de cursos e vagas para o Proeja no IFG

CURSO	VAGAS AUTORIZADAS	ALTERAÇÃO DE VAGAS	CAMPUS	ANO DE IMPLANTAÇÃO
Transporte de Cargas	60	30	Anápolis	2013/1
Manutenção e Suporte em Informática	60	30	Formosa	2013/1
Manutenção e Suporte em Informática	60	0	Luziânia	2013/1
Manutenção e Suporte em Informática	60	0	Uruaçu	2013/1
Edificações	60	0	Jataí	2013/1
Manutenção e Suporte em Informática	60	0	Inhumas	2013/1
Conservação e Restauro	30	0	Cidade de Goiás	2014
TOTAL	390	60		

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do PDI/IFG 2012-2016, p. 68-69.

Em terceiro e último lugar, quanto a questão do lugar do Proeja no IFG, observou-se no PDI, no item 6, que trata da organização administrativa, que o Proeja é coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino numa “Coordenação de Programas e Projetos Especiais de Ensino”

(IFG, 2013, p. 115). Fato este confirmado pelo próprio site da instituição⁷⁴ que apresenta a referida coordenação entre as de ensino médio técnico e de ensino superior. Ainda que a EJA esteja sendo ofertada na instituição, o que se objetiva frisar é o lugar que ela ocupa, neste caso, lugar de “programa e projeto especial”.

Estes apontamentos demonstram que a inserção da EJA no IFG é conflituosa e contraditória. O discurso oficial tenta apresentar uma realidade que não é real mas aparente, ou seja, a inserção orgânica não é uma *práxis* institucional, mas uma imposição legal⁷⁵ que afeta a afirmação dos sentidos da identidade dos sujeitos, tanto institucional quanto de professores e alunos da EJA.

3.2.3.1 O sentido das identidades: como fica a nova institucionalidade com a presença dos sujeitos da EJA?

Como tem sido observado até aqui, o discurso oficial afirma a “nova” institucionalidade do IFG (BRASIL, 2008; IFG, 2013), com a conseqüente mudança de sua identidade. Fartes (2008) em seu estudo sobre a reforma de educação profissional e a crise das identidades pedagógicas e institucionais revela como as mudanças provenientes do Decreto n.º 5.154/2004, que retomou a possibilidade da formação integrada, mexeram com as representações que os servidores têm das instituições da RFEPT. Segundo ela, mesmo com as mudanças favoráveis à retomada do ensino técnico integrado, o sentimento de insegurança continuava presente devido à inserção de novos níveis e modalidades de ensino, como os cursos de licenciatura e o Proeja.

Isso confirma o que vem sendo demonstrado, que a identidade do IFG se forjou no atendimento a uma classe de estudantes que não eram trabalhadores e que possuíam relativa estabilidade socioeconômica para obter sucesso nos estudos⁷⁶. Acostumados a formar técnicos bem preparados para o mercado de trabalho e fornecer os trabalhadores requisitados pelas

⁷⁴ Confira em: <<http://www.ifg.edu.br/proen/index.php/diretoria-de-educacao-basica-e-superior/coordenacao-de-programas-especiais-de-ensino>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

⁷⁵ Boaventura e Pereira (2010) destacam que o convite feito à Rede Federal de EPT para implantar o Proeja (BRASIL, 2007, p.34) foi uma imposição. Talvez, esta imposição possa explicar parcialmente os deslizes que o PDI 2012-2016 deixa antever em relação à inserção orgânica do PROEJA no IFG.

⁷⁶ “Deve-se registrar que a elevada qualidade do ensino técnico integrado proporcionado nas ETFs, a partir dos anos 1970, foi determinante na modificação do perfil socioeconômico dos seus estudantes, nos anos 1980 e 1990. A presença de estudantes das camadas sociais populares foi declinando em favor de estudantes oriundos das camadas sociais médias. Os processos seletivos, calcados em igualdade formal e altamente competitivos, acentuaram este quadro. Enfim, passou a ocorrer uma situação de progressiva elitização dessas instituições, com grande parte dos seus estudantes prosseguindo estudos nas universidades, em áreas distintas daquelas dos cursos técnicos concluídos, sem que se inserissem no mundo produtivo.” (IFG, 2013, p.7)

melhores empresas (FARTES, 2008), a RFEPT se vê obrigada a repensar o sentido de sua identidade institucional com a presença do Proeja.

Atender a demanda dos sujeitos da EJA é, portanto, uma ressignificação do sentido da identidade institucional, que significa, além do ato de ofertar vagas e cursos, reconhecer que a demanda social destes sujeitos está diretamente relacionada às questões estruturais da sociedade. Na fala de um interlocutor, a instituição precisa compreender esta dimensão estrutural da sociedade em que está inserida para atender o sujeito da EJA:

[...] você só vai reconhecer o sujeito da EJA se você apreender a sociedade entendendo como ela funciona. Se você olhar pra realidade e não perceber como é que ela funciona, como é que ela se reproduz, você vai até desacreditar dessa demanda [], você vai desacreditar que tem esse número de analfabetos, você vai desacreditar que tem sessenta [] milhões de cidadãos demandando [] educação. – *Professor A IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2010, 2016, p. 10)

Portanto, para reconhecer o sujeito da EJA é necessário ir além de seu perfil etnográfico ou socioeconômico, é preciso reconhecer como funciona a reprodução das classes sociais da sociedade brasileira, uma reprodução desigual e excludente. Esta visão mais ampla decorre da percepção de que a educação é parte constitutiva e constituinte da sociedade (FRIGOTTO, 2010), que não está isolada e isenta das relações sociais mais amplas que se refletem no interior da própria escola, ou mesmo dos sujeitos que demandam por escola, mas que estão ausentes dela – o fator político inerente ao ato educativo (FREIRE, 1987).

O referido professor explica que um dos fatores que dificultam a percepção dos sujeitos da EJA, além do destaque para a pobreza decorrente de fatores de exclusão social e baixo acesso aos bens econômicos, está no fato de que estes sujeitos, em consequência das condições objetivas acima, não estão organizados enquanto classe pela luta de seus direitos. Isso fica explícito em seu depoimento:

Então, onde é que tá essa demanda, né? E eu acho que é uma dificuldade... será que os esses sessenta milhões, mais, menos, que demandam essa modalidade, eles estão ali? É um conjunto que tá demandando entrar nas instituições? Um grupo que tem... que reivindica? Um grupo que tem... éh... condições mínimas de intenções, de organização? Não! Esse grupo ele não tá... éh... reivindicando. – *Professor A IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2010, 2016, p. 10)

Freire (1987) explicaria esse fenômeno de desorganização, desunião e não reivindicação dos sujeitos da EJA como consequência da “teoria da ação antidialógica”, através da qual os opressores, que detém o poder econômico e diretivo da sociedade, empreendem ações autoritárias e domesticadoras para privar as massas populares do diálogo e

de participação nos rumos da sociedade. “Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder.” (FREIRE, 1987, p. 138) De modo que, não há organização e reivindicação dos sujeitos da EJA porque estão submersos em condições estruturais altamente favoráveis à reprodução da estrutura social e à continuidade da hegemonia das minorias dominantes. “Daí que toda ação que possa, mesmo incipientemente, proporcionar às classes oprimidas o despertar para que se unam é imediatamente freada pelos opressores através de métodos, inclusive, fisicamente violentos.” (p.138)

Isso implica dizer que a identidade do IFG a partir da presença dos sujeitos da EJA imprime-lhe uma tônica ainda mais crítica, que é a de proporcionar uma formação cidadã emancipatória. Ainda que o discurso oficial apresente o objetivo da formação omnilateral (BRASIL, 2007b; IFG, 2013), a presença da EJA tenciona esta dimensão política e a eleva a consequências ainda mais acentuadas.

O que significa, portanto, a presença do Proeja no IFG? De acordo com a fala de um interlocutor dos Diálogos de 2010, significa pensar a sua qualidade enquanto instituição pública de formação profissional e tecnológica. Observe:

[...] qual é a importância do PROEJA para a Instituição? Porque, veja bem, não é a importância do PROEJA para os sujeitos, não é a importância do PROEJA para a comunidade, mas é a importância do PROEJA para a instituição, para a rede federal [...] Eu acho que a importância do PROEJA pra instituição é ampliar a sua qualidade. Sem PROEJA, sem assunção da Educação de Jovens e Adultos, o Instituto Federal ou a Rede Federal ela não é uma escola de qualidade, ela é uma escola de privilegiados [...] – *Professora C IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2010, 2016, p. 17)

A professora destaca que a presença da EJA na Rede Federal traz à tona a questão da qualidade e do público a quem a rede vem servindo historicamente, pois que na ausência dos sujeitos da EJA em seu interior se estruturou como uma rede de escolas que atendeu muito mais a classe média, os mais favorecidos, do que a classe trabalhadora, os menos favorecidos. Isso é confirmado pelo Acórdão n.º 480/2005 do TCU, que apontou irregularidades na oferta de cursos destas instituições, dentre elas, o baixo número de pessoas das classes populares sendo atendidas.

Este documento foi decisivo para pressionar o Ministério da Educação e estas instituições federais no sentido de criar uma política de atendimento desse público esquecido. O depoimento da professora acima só confirma o fato de que o IFG traz consigo, contraditoriamente, esta história de omissão e resistência para com a classe trabalhadora.

A presença do Proeja no IFG, ainda que exigida pela via do decreto, é a garantia de um direito esquecido e omitido aos trabalhadores. Nesse sentido, outro depoimento desta mesma professora na edição dos Diálogos de 2013, assevera:

[...] apesar de muitas falas dos alunos aqui... éh... agradecendo por estarem aqui, agradecendo a Instituição, agradecendo o espaço. Acho que a gente tem que começar a inverter esse discurso e essa prática e dizer o seguinte: é o Instituto Federal de Goiás que agradece a presença desses estudantes da Educação de Jovens e Adultos aqui dentro. Eles não sabem, tomara que comecem a perceber a importância estratégica que é ter a Educação de Jovens e Adultos numa Instituição que por muito tempo foi extremamente elitizada, que se definiu pela assunção de uma classe, a classe média pra estar aqui, e o que a gente tá dizendo é que esse espaço é nosso, esse espaço é de qualquer um que é cidadão brasileiro. Isso aqui não é assistencialismo. – *Professora C IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2013, 2016, p. 90)

Se historicamente, em sua gênese, as instituições federais de EPT foram criadas com esse viés assistencialista, atualmente, garantidos os direitos sociais universais estabelecidos na CF/1988, na LDB 9.394/96, no Parecer n.11/2000, na Lei 11.741/2008 e demais regulamentos, não se pode mais conceber a presença dos sujeitos da EJA nestas e em quaisquer instituições como um favor ou uma assistência social.

Estes sujeitos são cidadãos brasileiros portadores do direito público subjetivo (BRASIL, 2000; FRIGOTTO, 2012). Estas instituições são espaços públicos de acesso a todos os sujeitos que aspiram por uma formação profissional integrada à formação geral.

Porém, os Diálogos revelam que não somente o sentido da identidade do IFG está sendo confrontado com a presença dos sujeitos da EJA. Estes também têm tido o sentido de sua própria identidade ressignificado. Falas de alunos e alunas revelam essa ressignificação da identidade do sujeito, evidenciando que o Proeja nos IF's interfere na formação e na autoestima dos sujeitos. Observe:

Mas, e agora, o que representa o Instituto para o PROEJA? Vamos enumerar um pouco aqui: oportunidade, qualificação, profissionalização, aprender com o melhor time de educadores e profissionais da região, ser qualificado numa Instituição onde o conhecimento é realmente levado a sério, estudar sendo de várias maneiras incentivados, fazer parte do grupo de pessoas que necessitam de mudanças no mundo e um futuro melhor, expectativa de vida, reconhecimento, uma Instituição constituída por pessoas que confiam e acreditam no potencial de cada um e se oferece a contribuir ainda mais na descoberta de cada talento. Poucos detalhes, mas uma demonstração do quanto a educação pode mudar a vida de uma pessoa. – *Aluna C Proeja IF Goiano* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2013, 2016, p. 19)

Há um discurso de exaltação do IF na fala da aluna que transmite a sensação de mudança. Vê-se que a subjetividade do sujeito está diretamente relacionada às condições de

produção do seu discurso, neste caso, a memória como uma destas condições está atuando na construção do discurso que exalta a instituição e reconhece que o processo educativo ali obtido é significativo para sua vida.

3.2.3.2 *Entre elogios, o sentido da discriminação/assunção dos sujeitos da EJA no IFG*

Nos Diálogos de 2010, a fala de uma gestora relata os desafios para atender as demandas de todos os cursos, níveis e modalidades que a “nova institucionalidade” (IFG, 2013, p.70) trouxe para a instituição. Dentre os desafios, ela afirma que a oferta e a diversificação de cursos do Proeja é uma necessidade que encontra embates dentro da Instituição. Observe parte expressiva de seu depoimento que revela as lutas e conflitos existentes no interior da instituição com a presença da modalidade de Educação de Jovens e Adultos:

Mas, em relação ao PROEJA, a gente já pensou de diversas formas. Vamos baixar uma resolução aqui dentro dizendo: toda grande área vai ter que ofertar o curso de PROEJA. Vamos diversificar a oferta. [...] Bom, vamos baixar essa resolução! **E aí vamos obrigar as áreas a ofertar isso daí!** E, aí uma outra questão vem a à tona, né, será que a gente obriga uma área inteira a fazer uma proposta pedagógica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos que isso vinga da melhor maneira possível? Então, é uma questão também que a gente tem discutido. E, eu, enquanto Pró-Reitora de Ensino tive muito cuidado em tratar essa questão, primeiro porque **a questão da discriminação**, que foi levantada aqui hoje, né, na verdade... ontem [], a nossa pedagoga lá na Pró-Reitoria de Ensino, fez uma fala que... olha, uma coisa tão simples e chamou muito a atenção. Será que são os meninos do PROEJA que são discriminados ou será que são os meninos do PROEJA que falam o que acontece na sala de aula? Que denunciam as questões quando elas não estão colocadas de uma forma justa e adequada por parte do professor ou do coordenador? Será que é o aluno que é visto meio que enviesado ou é aquele aluno de EJA que percebe que foi visto de forma enviesada e chama a atenção praquela comportamento, né? E aí quando [] falou “não, o problema não é que são tratados dessa forma, os outros também são, é porque eles vão [] e corrigem a questão na hora em que ela aparece.” [...] Então, **esta característica do público de jovens e adultos torna o público jovens e adultos muito mais exigente**, vamos dizer assim, né. **É o público que exige mais, é o público que marca mais a sua presença, que tem posicionamentos definidos**. Então, essa questão ela é importante pra gente pensar quando a gente também pensa em que caminhos a gente pode percorrer pra expandir a oferta da modalidade da Educação de Jovens e Adultos sem tornar isso uma camisa de força que depois engesse a nós mesmos, né, que fique nos travando ao invés de nos fazer a avançar. - *Gestora C IFG (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2010, 2016, p. 74-75, grifo nosso)*

Trata-se de uma fala intrigante que revela toda a complexidade que é a inserção da modalidade de EJA dentro dos Institutos Federais. Uma inserção marcada por lutas, resistências, conflitos e discriminações.

Este discurso revela que há um desejo dos sujeitos EJA pela ampliação e diversificação da oferta de cursos do Proeja, que naquele período de 2010, remontava ao número de apenas um único curso no *campus* Goiânia e outro no *campus* Jataí. Entretanto, como resolver essa questão da ampliação e diversificação? A Pró-Reitora de Ensino sugere a possibilidade de duas vias: primeiro, a via da resolução, que determinaria que todas as áreas ofertassem cursos Proeja e, que, em consequência desta imposição incorria no risco de um engessamento de suas ações; segundo, a via do convencimento, da possibilidade de se pensar o caminho a ser percorrido de modo que a ampliação se dê favoravelmente à modalidade EJA sem que haja um travamento dos avanços a serem alcançados.

O discurso gerencial da Pró-Reitoria de Ensino permite verificar que a presença da EJA na Instituição não é uma unanimidade de afetos, pelo contrário, ela acirra os ânimos na relação professores/alunos e na relação gestão/coordenações/professores. No caso da relação entre professores e alunos percebe-se que os sujeitos da EJA se sentem discriminados na medida em que não são tratados de “forma justa e adequada”. Já, no caso da gestão e das áreas acadêmicas que oferecem os cursos, é patente o conflito, na medida em que a gestão não se sente à vontade em emitir resoluções que ampliem a sua atuação no ensino, ainda que isso seja sua atribuição peculiar. Entretanto, parece optar-se por um caminho de diálogo e negociação para que isso ocorra de modo satisfatório, a fim de equacionar tanto a ampliação de cursos pelas áreas quanto a oferta de novas vagas para a EJA.

Outro ponto relevante é a presença de uma contradição na descrição das características dos sujeitos da EJA. Como podem ser eles sujeitos jovens e adultos que mais exigem, denunciam, que tem posicionamento próprio, que marcam sua presença, se ao mesmo tempo são discriminados dentro da Instituição? Como pode um público exigente, que se posiciona, ter negado seu direito de ampliação de cursos e vagas? Quando a Pró-Reitoria de Ensino fala sobre a possibilidade de a Instituição usar resoluções para determinar a ampliação e diversificação da oferta, observe como é referido o público da EJA: “E aí vamos obrigar as áreas a ofertar isso daí!” Infere-se, pois, que o discurso gerencial está atravessado por um discurso social discriminatório, marca da história da EJA no contexto da realidade brasileira.

Outro elemento a ser observado é que, esse discurso da gestão que descreve as características dos sujeitos da EJA como exigentes e de posicionamentos definidos, não se referencia no resultado de variadas pesquisas.

Pereira, R., (2012), em sua dissertação de mestrado sobre as representações dos professores dos alunos do Proeja de um curso de Eletrotécnica do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), demonstrou que estes sujeitos são vistos pelos docentes como estudantes

“fora do padrão”. Ela identificou que as representações dos professores variam de acordo com a área de atuação, sendo que: os de formação geral fazem uma avaliação mais amena dos estudantes compreendendo suas limitações relacionadas às condições sociais, econômicas e culturais; por sua vez, os professores de formação específica que atuam na área técnica, fazem uma avaliação menos positiva. “Salientam que os problemas de aprendizagem vivenciados resultam da falta de interesse e de compromisso deles com a escola.” (PEREIRA, R., 2012, p. 65)

Roratto (2012), em sua tese de doutorado que avaliou os efeitos de inclusão social do curso Proeja do Colégio Técnico Industrial (CTISM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), apresenta uma série de depoimentos de alunos e alunas em que predomina sentimentos de baixa autoestima e desvalorização pessoal, especialmente, quando de sua inserção inicial no curso. Somente posteriormente, com o convívio e a permanência no curso e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem é que estes sujeitos passaram a cultivar e externar sentimentos de valorização pessoal. Observe alguns depoimentos de alunos informados na pesquisa:

Ou, como escreveu um aluno no questionário, de certo modo sintetizando o sentimento de muitos colegas seus: - *No início não era ninguém, mas, com esse curso, me motivei para a vida, a estudar, aprender, a buscar conhecimentos que nunca pensei em ter e haver. Me fez (sic) pensar no futuro e ser alguém.* (RORATTO, 2012, p. 236, grifo do autor)

Todos mudaram, professor. Todos mudaram. Todos os alunos. Se pegarmos qualquer um... Se olharmos para todos, desde o início, para qualquer um, se olharmos para eles no primeiro dia de aula e olharmos hoje, mudaram ‘tudo’. Até eu, ‘um bagual de estância (pessoa não afeita à convivência social), que tinha vergonha de falar, me escondia no mato. Todos mudaram. Ninguém aqui pode dizer que não mudou. Todo mundo para melhor. A autoestima mudou muito. As pessoas começaram a caminhar com o nariz empinado, não com demagogia, sentiam-se mais seguras, sentiam chão onde pisavam. (ALUNO Z do Programa PROEJA/CTISM, 2010 apud RORATTO, 2012, p. 241)

Observe que os sujeitos da EJA, geralmente, chegam para as instituições com marcas da exclusão social, que são externalizadas por meio de um comportamento introspectivo: vergonha de falar, baixa autoestima, etc. Trata-se de um comportamento resultante de situações de fracasso escolar como a repetência e a não permanência na escola. Isso gera uma autoimagem frágil com sentimentos de insegurança e desvalorização pessoal (BRASIL, SECAD, 2006).

Portanto, ao se afirmar que os sujeitos da EJA são exigentes, de posicionamentos definidos e que marcam sua presença na Instituição é preciso considerar esta realidade das

marcas da exclusão, pois dificilmente este comportamento pode ser observado no início de sua inserção na Instituição. É provável que, depois de algum tempo, como resultado do processo de formação, estes sujeitos mudem suas perspectivas pessoais e se tornem mais reivindicativos de seus direitos. Mas, isso é resultado de um processo e não pode ser generalizado como verdadeiro para todo o público da EJA. Eles têm se transformado por meio do Proeja com a conquista de uma nova sociabilidade e autoimagem, como fruto do processo de permanência e do trabalho inclusivo da Instituição com os sujeitos da EJA (RORATTO, 2012), não se trata de um comportamento natural, nem se pode esperar que eles se posicionassem com tal segurança como dito acima.

Este sentido da discriminação e exclusão é observado na fala dos educandos como uma possibilidade de assunção profissional e cidadã pelo fato de estarem cursando o Proeja:

[...] muitos acreditam que o PROEJA não tem assim muita utilidade [...] alguns acham que o PROEJA é um curso para analfabetos. Já do PROEJA acredito que vão sair bons profissionais, particularmente esse programa foi a chave para abrir as portas para o meu retorno a escola. Hoje não penso e nem quero parar mais de estudar [...]. O PROEJA tenta resgatar jovens e adultos mostrando que eles são capazes de ser alguém, que seja crítico e que lute pelos seus direitos, adquirindo conhecimentos intelectuais, o que aprendemos na escola aliados aos conhecimentos de vida. Somos mais respeitados em condições de obter um trabalho melhor que nos dará dignidade. – *Aluna F Proeja IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 194-195)

A fala da aluna demonstra a percepção subjetiva de um fato objetivo – a crença disseminada socialmente de que a Educação de Jovens e Adultos, neste caso o programa Proeja, não tem muita utilidade. Tal é sua consciência da situação de discriminação que a aluna chega a avaliar o juízo que os outros emitem sobre os alunos, como de analfabetos.

É importante lembrar, neste caso, que o analfabetismo vem sendo trabalhado no Brasil como uma espécie de doença crônica que atinge a classe popular menos desfavorecida, como se o problema fosse do indivíduo que não quis aprender a ler. (MACHADO, 1997) Desde as primeiras campanhas de combate ao analfabetismo no Brasil a partir da década de 1940, em que se enfatizava que “ser brasileiro é ser alfabetizado” (VENTURA, 2004), o Brasil vem tratando o analfabeto como responsável por sua condição de não letramento e o fenômeno “analfabetismo” como uma doença e não como uma condição sócio-histórica cuja faceta política é sempre ocultada. Adentra-se o século XXI e o analfabetismo persiste sendo tratado por meio de programas sem que se problematizem as condições sociais e econômicas dos sujeitos que o vivenciam diariamente.

Apesar da crítica e do preconceito alheio, o depoimento da aluna demonstra algumas dimensões fundamentais do programa e seus resultados, tais como: a) a dimensão técnica e profissional, pois afirma que “do Proeja acredito que vão sair bons profissionais”; b) a dimensão social e humana, quando afirma “o Proeja tenta resgatar jovens e adultos mostrando que eles são capazes de ser alguém”, concordando com Freire (1987) sobre o fato de a educação ter o dever de promover a construção do sujeito como ser mais; c) a dimensão política, pois diz que o Proeja contribui para que os sujeitos sejam críticos e que lutem por seus direitos; e d) a dimensão formativa e científica, ao destacar que no Proeja se adquire conhecimentos intelectuais aliados aos conhecimentos da vida.

Esta fala coincide com os fundamentos do Proeja defendidos em seu documento base, em que se objetiva: “[...] a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania.” (BRASIL, 2007, p.5) Se a fala da aluna puder ser estendida aos demais sujeitos permanentes no curso, pode-se afirmar que a despeito da resistência e do preconceito para com a modalidade e o público jovem e adulto trabalhador, o Proeja está alcançando seus objetivos principais, dentre eles a formação do cidadão crítico. Este fato, inclusive, é informado pelo Acórdão n.º 480/2005 que já descrevia a importância que os sujeitos das classes menos favorecidas demonstravam, em termos de satisfação pessoal e valorização de sua autoestima, por estarem fazendo um curso numa instituição da Rede Federal.

3.2.3.3 Entre clientes e meninos, discurso paternal versus empresarial: a difícil inserção da EJA no IFG

Por diversas vezes o público de jovens e adultos da EJA é denominado nos Diálogos de “meninos” e “meninas”. Essa denominação aparece na fala de gestores, professores e dos próprios alunos, e ocorre nas três edições gravadas do evento. A despeito da forma pretensiosamente “carinhosa” de designar estes sujeitos ela revela a presença de um discurso paternal (da relação pai e filho), o qual não pode ser concebido sem deixar de ser do tipo autoritário – o discurso autoritário (ORLANDI, 2001).

Ao compreender a linguagem como produto e processo, como função e funcionamento, como movimento parafrásico e polissêmico, Orlandi (2001) elaborou uma tipologia da linguagem para compreensão do discurso. Esta tipologia aponta para três tipos distintos: o **discurso autoritário**, aquele que procura preservar o sentido e as relações de

poder expressas por meio da linguagem, que privilegia a paráfrase e a manutenção dos sentidos; o **discurso polêmico**, aquele que permite a disputa entre os interlocutores e a possibilidade do surgimento de novos sentidos ainda que os convencionais lutem para permanecer, há uma abertura para a polissemia; e o **discurso lúdico**, aquele que rompe completamente com a paráfrase e a preservação dos sentidos, instaurando uma polissemia completa, novos sentidos.

Neste sentido, a forma como são designados os alunos e alunas da EJA demonstra a presença de um tipo de discurso autoritário, um discurso paternal, pois designa relações de poder legitimando papéis hierarquicamente construídos na sociedade, pois os “meninos” e “meninas” estão sob a autoridade de “pais” e “mestres”.

Observe algumas falas de professores:

[...] a um depoimento dos **meninos da EJA** [...] – *Professor A IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2010, 2016, p. 10, grifo nosso)

[...] quem são os **sujeitos da EJA**, né, pela pelo depoimento, é uma característica também de encontro de EJA, todo encontro de EJA tem que ter depoimento de **menina** [...] – *Professor A IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2010, 2016, p. 14, grifo nosso)

Éh, eu fico com **os alunos** com a preparação de coquetéis e **os meninos** fazem o que, a preparação em inglês. Qual que é a importância pra esses **meninos**? – *Professora J* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2010, 2016, p. 52, grifo nosso);

[...] porque a gente também tem que parar com esse discurso de que **o aluno da EJA** é aquele **menino** que chega que não quis estudar, né, não é bem assim. – *Professora K SME Goiânia* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 128, grifo nosso)

Nestas falas a presença do termo “sujeitos da EJA” se entrelaça com os “meninos da EJA” e a “menina” que dá seu depoimento nos encontros da modalidade. Trata-se de indícios de um interdiscurso, em que a concepção de “sujeito” própria de um discurso político e democrático, que reconhece o direito destes ao acesso e permanência na escola, consideradas as especificidades de jovens e adultos que estão explicitadas na lei, se entrelaçam com o discurso paternal e autoritário da relação pai/filho, adulto/criança, ou seja, adulto/menino(a).

Quanto aos alunos e alunas da EJA, os diálogos revelam que a forma como eles se veem ora coincide com o discurso paternal expresso pelos professores(as), ora revela a presença de outro discurso, um discurso crítico de autoafirmação. Por exemplo, na fala a seguir: “Os **meninos** que estão aqui concordam comigo, eu acho, né.” – *Aluna G*

(TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2010, 2016, p. 55, grifo nosso), observa-se a submissão do discurso da aluna ao discurso dos professores. Ela se refere aos seus colegas como “meninos”. Mas, esse não é um discurso homogêneo na visão dos alunos e alunas. Surge também um discurso polêmico (ORLANDI, 2001) que se confronta com o discurso dos professores, como se pode observar na fala de outra aluna, abaixo:

Somos PROEJA sim, não tenho vergonha disso, mas a mesma qualidade que **os meninos** estão lá a... Técnicos de Informática, é de Edificações, que é **os meninos** e, nós a noite representando a Federal como Técnico de Conservação e Restauro, **somos PROEJA**, envergonhada não, mas eu também quero que as pessoas olhem para **o aluno do PROEJA** do mesmo jeito que eles olham pra pessoas que estudam, **os meninos** que estudam cedo e à tarde, porque a qualidade... e os professores são os mesmos! – *Aluna B Proeja IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2013, 2016, p. 26, grifo nosso)

Neste caso, há uma ruptura com o discurso professoral e paternal (autoritário) e a afirmação de um discurso polêmico, porque rompe com o anterior e estabelece a possibilidade da mudança, isto é, da polissemia. “Somos PROEJA”, afirma a aluna e “meninos” são os alunos dos cursos técnicos regulares, adolescentes cuja idade varia entre 14 e 18 anos. Pode-se, desta forma, observar que na fala desta aluna há uma rejeição do discurso professoral paternal. Ela expressa o desejo da ruptura, o desejo de ser olhada como sujeito pessoal e portador de uma identidade própria – o Proeja.

Apesar da ruptura proposta acima, na fala da gestão em que os alunos e alunas do Proeja são denominados de “os meninos do PROEJA”, reafirmando a existência do discurso paternal, surge, talvez pela posição do sujeito no exercício de um cargo de gestão dentro da instituição, a existência de outro discurso – o discurso empresarial.

Já naquela época com essa formatação de oferta nós tínhamos duas **clientelas** com bastante diferenças, a do matutino e a do noturno, predominando no noturno uma população já mais adulta [...]. *Gestora C* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2010, 2016, p. 72, grifo nosso)

[...]

Nós vamos brigar pra ofertar exclusivamente ao público de jovens e adultos ou nós vamos continuar atendendo **a clientela** dos alunos na faixa etária regular que ainda permaneciam na escola fazendo somente o ensino médio? *Gestora C* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2010, 2016, p. 73, grifo nosso)

[...]

Será que são **os meninos do PROEJA** que são discriminados ou será que são **os meninos do PROEJA** que falam o que acontece na sala de aula? – *Gestora C* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2010, 2016, p. 75, grifo nosso)

O discurso empresarial está expresso na “clientela” que a instituição deve atender. O termo é próprio do universo empresarial em que se estabelecem as relações de negócio – o

empresário e o cliente. Aquele portador de um produto ou serviço a ser oferecido/fornecido ao consumidor, o cliente.

Ao analisar os recortes acima, a fala da gestora, observa-se que não há uma clientela única. O conceito de cliente apresenta uma contradição. Ele é apresentado em contraposição ao atendimento de alunos do ensino regular e aos alunos jovens e adultos. Aqueles seriam “a clientela” e estes “os meninos do PROEJA”. Ou seja, o discurso empresarial apresenta-se privilegiando um grupo de estudantes que é o do ensino regular em contraposição aos estudantes da EJA, aos quais não se pode afirmar a essencialidade de cliente.

Desta forma, o discurso empresarial presente na instituição segmenta os estudantes em dois grupos distintos: os **clientes** – alunos do ensino técnico regular, com os quais a instituição mantém uma relação “empresarial” de prestação de serviços educacionais, provavelmente porque estes, devido suas condições sociais, econômicas, históricas e culturais, já chegam à escola em condições de atender os “ritos” de forma satisfatória, uma espécie de consumidor exigente que requer a qualidade do produto e do serviço que ele está “comprando”; e os **não-clientes** – alunos jovens e adultos da EJA que se relacionam com a instituição como recebedores de produtos e serviços na forma de doação assistencialista⁷⁷, pois que devido suas condições sociais, econômicas, históricas e culturais chegam à escola fora dos “padrões” estabelecido por ela para atender aos “ritos” de sucesso e qualidade de ensino.

Estes dois discursos, o paternal e o empresarial se entrecruzam elucidando o *modus operandi* em que os sujeitos da EJA se inserem no IFG. Um *continuum* que demonstra a difícil inserção do Proeja numa instituição que, apesar do discurso oficial, jurídico e histórico, tem na sua gênese histórica e na legislação a função social de atender ao público das classes menos favorecidas, o que predomina é o fato de que, também historicamente, esta instituição adquiriu o *status* de excelência não com atendimento dos desfavorecidos, mas no atendimento de uma classe média que usufruiu sistematicamente de seus serviços e conseguiu prosseguir os estudos em nível superior ou entrar para o mercado de trabalho. Isso significa que não se pode, portanto, compreender a função social da Instituição (presente no discurso oficial) e sua dificuldade em atender plenamente todas as classes de sujeitos que adentram atualmente suas portas, sem compreender historicamente como se constituiu esse discurso empresarial no seu

⁷⁷ Observe-se aqui a possível presença histórica do assistencialismo que marcou as primeiras escolas de aprendizes e artífices em 1909, cuja função no campo da educação profissional era atender ao público desfavorecido, de órfãos e desvalidos da sorte, evitando-se a vadiagem e malandragem social. (MANFREDI, 2002)

interior, resultado da relação da instituição com o mercado de trabalho e não com a classe trabalhadora.

3.2.3.4 Ocupando espaços: o lugar da EJA no IFG

Machado e Oliveira (2012), em estudo sobre o lugar da EJA nos IF's do Espírito Santo e Goiás descrevem elementos para um “não-lugar” da educação de jovens e adultos nestas Instituições, confirmando a realidade de preconceito e discriminação que estes sujeitos e também a modalidade enfrenta dentro da Rede Federal de EPT.

A forma impositiva pela qual o Decreto n.º 5.840/2006 e o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007b) alocaram o programa nos IF's pode ser, inicialmente, uma explicação para este tipo de reação. Entretanto, o estudo vem demonstrando que há muito mais questões em jogo do que a simples imposição. Há um choque de identidades e de projetos de sociedades identificados nos sentidos constituídos pelos discursos institucional (propriamente do IFG) e militante (propriamente da EJA).

No caso da Rede Federal de EPT percebe-se que apesar da “nova” institucionalidade (IFG, 2013) a “velha” identidade permanece viva pela existência de um discurso institucional que afirma a excelência no ensino como um rótulo que se procura preservar a qualquer custo. Uma excelência que se construiu formando técnicos capazes de serem disputados pelas melhores empresas e possibilitando a assunção de muitos estudantes às universidades brasileiras. Uma excelência que serviu aos projetos de sociedade dos governos mantendo-se numa posição de neutralidade em relação às questões políticas e sociais.

Do outro lado, encontra-se a EJA, que não se constitui apenas de alunos e alunas, mas também de professores e professoras que atuam no seu interior e que acreditam que esta modalidade de educação tem um compromisso histórico de resgate político e cidadão desse sujeito que permanece excluído no interior da sociedade. Isso fica perceptível pela constituição de um discurso de militância. Desde o Parecer n.º 11/2000 até o Documento Base do Proeja, observa-se que a EJA é uma modalidade politizada, é uma modalidade que compreende a educação como ato político e, que, portanto, a relação professor/aluno/escola/comunidade é uma relação histórica que não se exime dos problemas sociais mas procura intervir neles.

Há, portanto, um choque de identidades observado no cotejamento dos discursos (institucional e de militância) que envolve muito mais do que interesses pedagógicos. Há um

choque que envolve projetos distintos de sociedade. E, isso se evidencia nos Diálogos pela presença de um discurso de militância e luta a partir os professores que atuam na EJA.

Primeiramente, observa-se que esse discurso de militância está presente na forma como os interlocutores se denominam. Eles usam expressões de chamamento tais como “companheiro” e “companheira”, com uma determinada frequência. Observe alguns exemplos nos Diálogos de 2013 e 2014⁷⁸:

Eu quero convidar [] a professora [] nossa colega lá do Instituto Federal Goiano [] **companheira** de longa data nessa discussão do PROEJA [...] – *Professora C IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2013, 2016, p. 10, grifo nosso)

Bom [] nós estamos aqui para dialogar, né, éh, o microfone está aberto pra alguma... um posicionamento, um encaminhamento ou questionamento pra mesa, né, se alguém... **companheiro** [W]! – *Professora K SME Goiânia* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2013, 2016, p. 85, grifo nosso)

O problema é de todos nós! Nós temos que ser sujeitos desse processo de condução, de descoberta... e como nós vamos resolver ou como nós vamos encaminhar estas questões. Porque eu penso que nós não podemos capitular diante disso, e aí eu convido colegas, educadores, convido colegas estudantes de licenciatura, **companheiros** trabalhadores da educação de jovens e adultos que frequentam os mais diferentes cursos dos institutos de vocês. – *Pesquisador A IF Farroupilha* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 31, grifo nosso)

Nossa **companheira** aqui, lá, deu algumas dicas pra nós... né!? – *Pesquisadora B UFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 53, grifo nosso)

E, mais assim, no mais a gente que a luta continua **companheiros**, não é, vamos arregaçar as nossas mangas. Mas eu fiquei muito feliz aqui de ver militâncias, né [...] – *Professora C SME Goiânia* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 122, grifo nosso)

O termo “companheiro” e “companheira” é uma expressão advinda dos movimentos sociais dos trabalhadores, tendo sua maior expressão de conclamação à união no *Manifesto do Partido Comunista*, quando Marx e Engels conclamavam os trabalhadores à luta: “Os proletários não têm nada a perder nela [na revolução comunista], além de seus grilhões. Têm um mundo a conquistar. [] Proletários de todos os países, uni-vos!” (MARX; ENGELS, 2008, p. 64). Trata-se de uma expressão fraterna, de chamamento à luta, à causa, neste caso, especificamente, à causa da Educação de Jovens e Adultos e às suas especificidades, para que se alcance uma educação de qualidade social para este público de modo a garantir-lhes não só

⁷⁸ Nos vídeos dos Diálogos de 2014 observou-se que muitos interlocutores usavam um adesivo da candidatura de Dilma à Presidência. Como se tratava de um período eleitoral, muitos dos participantes do evento, especialmente, professores, utilizavam adesivos eleitorais, o que expõe o seu posicionamento político-partidário a favor do Partido dos Trabalhadores e dos governos de Lula e Dilma. Trata-se, portanto, de uma militância política e partidária.

a preparação profissional com subsequente inserção no mundo do trabalho, mas sobretudo, de garantir-lhes a cidadania com inserção política no mundo da democracia.

Num segundo momento, observou-se a construção de um discurso de militância entre os interlocutores. A expressão “militância” e “luta” aparecem com determinada frequência na fala dos interlocutores. No quadro 2, abaixo, é possível observar a frequência do uso dos termos e suas variações nas quatro edições dos Diálogos.

Quadro 2 – Frequência e sentido dos termos “militância”/“luta”

DIALOGOS	TERMO	FREQUÊNCIA	SENTIDOS
2008	militância	1	Mudanças a favor da EJA para sua afirmação.
	luta	1	
2010	militância	9	Participação. Comprometimento. Luta. Institucionalização.
	militante	2	
	milita	1	Atuar e lutar.
	luta (v.)	4	Defesa dos sujeitos e da EJA. Conquista de espaço como política. Construção do currículo integrado
	luta (s.)	8	Defesa da EJA dentro do IFG. Embates em torno do currículo escolar. Currículo integrado. Embates cotidianos.
2013	luta (v.)	1	Defesa da EJA no IFG.
	luta (v.)	4	Permanência na escola. Afirmação do direito à qualidade do curso.
	luta (s.)	10	Defesa da EJA. Efetivação da formação continuada. Oferta de cursos.
	luta (s.)	2	Embate diário pela vida e pelo estudo. Embate político.
2014	militante	15	Defesa e atuação na EJA. Esforço
	militamos	2	Atuar e lutar.
	militância	8	Luta. Defesa. Esforço. Lutar pela institucionalização da EJA no IFG. Defesa do currículo integrado.
	luta (s.)	32	União dos IF's de Goiás (1). Defesa da EB (2). Defesa da EJA (10). Luta política em torno do currículo (1). Defesa dos saberes dos sujeitos (1). Defesa da Educação Popular (2). Inserção da EJA nas licenciaturas (1). Sofrimento cotidiano e sobrevivência do sujeito (8). Criação do PROEJA (1). Defesa da escola pública (1). Defesa da democracia (3). Defesa do currículo integrado (1). Outros (1)
	luta (v.)	9	Revitalização da EJA (3). Defesa da realidade como mediadora do processo de ensino-aprendizagem (1). Conquista do financiamento (1). Defesa da formação integrada na EJA (1). Defesa da EJA (2). Enfrentamento do problema da baixa procura pelos cursos (1).

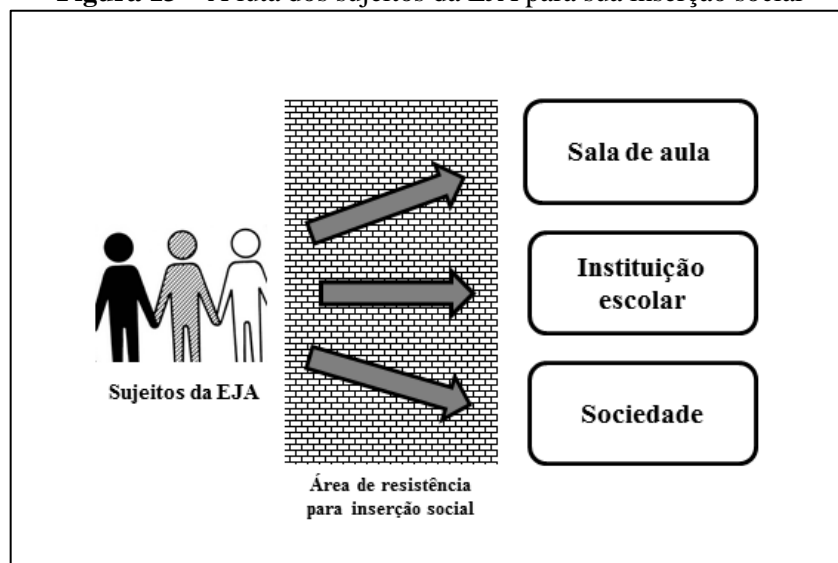
Fonte: Próprio autor.

A análise dos sentidos dos termos demonstra que a militância envolve a participação e o comprometimento dos sujeitos pela consolidação da EJA dentro do IFG, o que implica dizer que a Instituição, apesar da legislação que determina a oferta da modalidade, ainda permanece como um “não-lugar”, ou seja, um espaço de resistência que revela que a inserção orgânica (BRASIL, 2007b) preconizada pelo Documento Base do Proeja não foi efetivada. Vale ressaltar que esta militância traz consigo todos os aspectos políticos e ideológicos imbricados na existência da EJA.

O termo “luta”, correlato da militância, também aparece com frequência, porém, seus sentidos são ainda mais amplos e variados, podendo-se destacar os sentidos: a) da defesa da modalidade dentro do IFG para sua consolidação e ampliação; b) dos embates em torno da construção do currículo integrado que tenha os conhecimentos dos alunos(as) como parte integrante do mesmo; c) do esforço feito pelos(as) alunos(as) para permanecerem na Instituição e não interromperem o curso; d) da lida diária dos sujeitos da EJA pela sobrevivência pessoal e da família.

Em terceiro lugar, observa-se que esta militância é um posicionamento político e ideológico dos que se envolvem com a Educação de Jovens e Adultos, porque compreendem que estes sujeitos tem uma história de luta pela vida e pela sobrevivência que está diretamente relacionada à exclusão social e econômica, em consequência, das desigualdades provocadas e alimentadas pelo sistema capitalista. Estudar é mais um aspecto desta luta e os militantes da EJA sabem disso (figura 13).

Figura 13 – A luta dos sujeitos da EJA para sua inserção social



Fonte: Próprio autor.

Por isso, militam! Militam para que a EJA seja reconhecida como modalidade dentro do IFG, para que sejam consideradas suas especificidades na elaboração do projeto político-pedagógico institucional, que sejam criadas condições materiais objetivas para incentivar a permanência destes sujeitos na instituição, e sobretudo, que seja uma modalidade que propicie, dentro do IFG, uma formação cidadã-profissional de qualidade. (BRASIL, 2007b)

Observe, por exemplo, o sentido da militância expresso na fala de uma pesquisadora e professora nos Diálogos de 2014. Trata-se da militância do professor educador da EJA:

E, mais assim, no mais a gente que a luta continua companheiros, não é, vamos arregaçar as nossas mangas. Mas eu fiquei muito feliz aqui de ver militâncias, né... o [Z] começou a dizer na fala dele isso, eu sou militante, né, eu acho que esse é a perspectiva que a gente não pode perder enquanto educador da Educação de Jovens e Adultos. A gente tem que levar a frente essa militância e conquistar os nossos parceiros, nossos pares, ganhar mentes e corações, né. – *Pesquisadora C SME Goiânia* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 122)

Observa-se que há uma ênfase na militância em torno da EJA, que vai além do mero exercício da atividade docente. Há uma conclamação dos “companheiros” para a luta (MARX; ENGELS, 2008) e um incentivo ao trabalho de união. Isso demonstra que o “ser educador” na EJA está bem além do domínio das técnicas didáticas e pedagógicas, envolve o reconhecimento do direito negado a esses sujeitos que representam grande parte da sociedade brasileira⁷⁹ que foi alijada de sua cidadania e que sobrevive sob os mandos de uma classe dominante que impera sobre a classe trabalhadora através da manutenção do sistema produtivo capitalista e sua exploração do trabalho e do trabalhador (MARX, 1998).

De acordo com Paulo Freire e Ira Shor (1986), esta união entre professores e professoras que militam pelos oprimidos, pela compreensão da educação como ato político, é estratégica para que haja no interior da escola uma espécie de grupo de militância a favor dos menos favorecidos e de uma educação libertadora. É interessante observar como os autores concebem a militância na atividade do professor como uma ação crítica e libertadora, observe:

IRA: O mundo já está pronto e só temos que dividir o que é conhecido e distribuí-lo? Não há mais nada para criar?

PAULO: Sim, e é interessante que, de modo geral, os professores que se pensavam como missionários acabam por tornar-se burocratas! Por causa disso, e de muitas outras razões, estou, convencido de que os educadores libertadores *não* são missionários, *não* são técnicos, *não* são meros professores. Têm de tornar-se, cada

⁷⁹ Nos Diálogos de 2010 (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2010, 2016), fala-se em sessenta milhões de brasileiros acima de 15 anos que demandam por educação. Segundo dados da PNAD/IBGE de 2012, o Brasil possuía 15,1 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade sem qualquer instrução ou menos de um (1) ano de estudo (IBGE, 2013). Isso demonstra quão grande é o fosso social para atender a demanda de educação de jovens e adultos no Brasil.

vez mais, militantes! Devem tornar-se militantes, no sentido *político* dessa palavra. Algo *mais* do que um “ativista”. Um militante é um ativista *crítico*.

IRA: O militante, o ativista crítico, no ensino ou em qualquer outro lugar, examina até mesmo sua própria prática, não se aceitando como pronto e acabado, reinventando-se à medida que reinventa a sociedade.

PAULO: Sim, exatamente isso! Isso é militância! (SHOR; FREIRE, 1986, p. 36-37, grifo do autor)

Numa concepção materialista histórico dialética, discussão posta aqui reflete a luta de classes, luta entre a classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2009) e a classe detentora dos meios de produção. Trata-se de um embate entre o capital e o trabalho, entre o projeto de sociedade capitalista, em voga, e o sonho e a utopia de um projeto de sociedade socialista, capaz de socializar as riquezas da humanidade de forma justa e igualitária, entre os que militam contra a opressão e os que se mantêm a favor da manutenção das estruturas.

O educador da EJA é, assim, um sujeito convocado à reflexão da condição social dos seus pares e ao reconhecimento de que a educação é um ato político (FREIRE, 1987), e que, um dos primeiros posicionamentos políticos em seu fazer pedagógico se revela quando ele decide ou não por um trabalho coletivo com outros docentes e, principalmente, com os discentes.

Permanecer no isolamento, numa pedagogia tradicional, num modelo de aula e de relação professor-aluno marcado pela ausência do diálogo, pelo autoritarismo do fato de que se deve cumprir o programa, é um posicionamento político, ainda que inconsciente, é um posicionamento a favor da manutenção do *status quo*, da continuidade da exploração da relação opressor-oprimido, da perenidade de uma estrutura social injusta. (FREIRE, 1987)

Entretanto, ao abrir-se ao convite de militar, de compartilhar com outros a luta pela EJA, em que para além de questões técnicas e pedagógicas, se vislumbra o sentido maior do ser sujeito, ser mais, ser autônomo, ser cidadão, se posiciona politicamente pela transformação do indivíduo, da sala de aula e, conseqüentemente, da sociedade. Por isso, o trabalho do educador da EJA é preconizado pelos interlocutores dos Diálogos como um trabalho de militância, um trabalho pedagógico que entende que as relações mais amplas, que se dão fora dos muros da escola, são determinantes e determinadas pelos posicionamentos políticos que as pessoas assumem em sociedade. Porém, àqueles que foram negados os direitos fundamentais, como o direito à educação, e que ficaram à margem da sociedade lutando a qualquer custo por sua sobrevivência, como trabalhadores explorados pelo sistema vigente, a estes é proposto ao educador que os reconheça sujeitos não como meros alunos e alunas que estão de volta à escola, mas como homens e mulheres que têm o direito de aprender a ler a palavra, porque já leem o mundo.

Um quarto aspecto desta militância envolve a ocupação de espaços institucionais. O lugar da EJA nas licenciaturas é um exemplo deste embate. Na fala do coordenador dos Diálogos 2014, é apresentado um contexto de resistência à EJA dentro do IFG, especialmente ligado às licenciaturas, que é o fato de se tentar retirar da grade curricular das licenciaturas a disciplina de EJA. Comenta-se que há uma luta contrária a presença desta disciplina dentro das licenciaturas⁸⁰. Quando se retomam discussões sobre a estruturação das licenciaturas, a disciplina de EJA sempre é alvo de críticas e se tenta excluí-la da grade. Entretanto, reconhece-se que no caso específico do IFG ainda há um avanço, pois outras instituições, citando o IF Goiano, não têm esta disciplina na grade curricular de suas licenciaturas. (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016)

Em trecho de sua fala ele diz: “[...] a cada nova discussão que tem no campo da licenciatura ele... isso é retomado e **eles tentam destruir a EJA** exatamente por não entender a importância que é ter a EJA na formação dos discentes, dos docentes.” – *Coordenador A* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p.166, grifo nosso)

Quem são “eles” que tentam destruir a EJA, conforme o depoimento do gestor? Quem são “eles” que não entendem a importância de se ter um componente curricular específico nas licenciaturas para abordar a EJA? O sujeito indeterminado apresentado pelo pronome pessoal da terceira pessoa do plural “eles” demonstra que há, no interior das instituições, um discurso ideológico que valoriza outras áreas do conhecimento em detrimento das questões pertinentes à Educação de Jovens e Adultos.

Esse fato apontado pelo professor-coordenador se confirma quando comparado com o depoimento de uma aluna do 5º período da licenciatura em Matemática do *campus* Goiânia:

Éh... no caso do nosso departamento, então fica até uma provocação: cadê o nosso departamento? Cadê a abertura? Porque nós queremos horas, também, éh... participação em eventos éh conta também né na nossa grade, cadê? Nós acabamos às vezes tendo que comprar uma briga para estar aqui presente. Então não é uma questão tão tranquila pra nós da licenciatura, então, principalmente o nosso departamento, fica essa provocação, cadê? Eu vi aqui o nosso professor de estágio, meu professor [] que também faz parte do PROEJA, então, tive também né a oportunidade de ser aluna do professor [] né [apontando para a mesa], então acho importante esse tipo de evento, porque é uma formação continuada, eu acho que todos das licenciaturas deveriam estar aqui presentes, porque é uma formação, então... éh... nós éh... mesmo eu como graduanda, mas professores também estão

⁸⁰ Este fato concorda com os resultados de um estudo realizado por Ventura e Bomfim (2015). O estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação inicial de professores apontou que a EJA tem ocupado lugar secundário nas licenciaturas, apesar da legislação brasileira referendar a inclusão da temática nos cursos de formação inicial de professores. Registra o caso da Universidade Federal Fluminense (UFF) em que a disciplina de EJA é obrigatória apenas no curso de Pedagogia e optativa para as demais licenciaturas, o que resulta numa formação de professores privilegiadamente voltada para o modelo regular de ensino nos níveis fundamental e médio, secundarizando a formação para a EJA.

em constante formação. – *Aluna H IFG* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 159-160)

A percepção desta realidade é, em si, insuficiente para compreender este fenômeno. Cabe questionar “o por quê” dessa resistência à EJA dentro da instituição.

Para Freire (1987) não há educação neutra ou desinteressada. A educação é um ato político, portanto, toda opção pedagógica e educativa está imbricada de concepções políticas e ideológicas bem definidas, ainda que seus depoentes as ignorem conscientemente. A resistência é uma opção política.

É perceptível nos Diálogos que a resistência à EJA ultrapassa a simples opção pessoal de professores e professoras pela atuação ou não em uma dada modalidade de educação. Trata-se de um problema mais amplo, um problema que toca a concepção de sociedade e ao projeto de sociedade que se está inserido e/ou que se quer construir.

Os que militam pela EJA não militam apenas pela superação do aligeiramento ou do estigma de supletivo que ficou selado na educação dos jovens e dos adultos (MACHADO, 2011), consequência, talvez, das políticas do Governo Militar que contraditoriamente avançaram e retrocederam no campo da educação de adultos ao ser o primeiro governo a legislar oficialmente sobre esta, para além das campanhas, mas estigmatizando-a como ensino supletivo. (GERMANO, 2011) Assim, os militantes da EJA desejam mais do que qualidade social do ensino, desejam que, por meio desta qualidade, os sujeitos desta modalidade sejam capazes de se constituir atores de transformação social, trabalhadores capazes de se posicionar criticamente frente à exploração do seu trabalho no contexto da sociedade capitalista e em condições de sonhar e planejar um novo tipo de sociedade, para além do capital. E, isso passa pela formação inicial do professor.

Além da ocupação do espaço institucional dentro das licenciaturas, os Diálogos demonstram que a militância também diz respeito à defesa pela oferta da EJA dentro de instituições públicas, como contraponto com as ofertas do setor privado. Leia o depoimento:

É preciso que a gente fortaleça isso, é preciso que a gente dialogue com com outros outros Estados outros Institutos Federais pra gente fazer, porque a gente... nós da Rede Municipal não queremos ir pro Sistema S, a gente quer fazer aqui porque aqui é a instituição pública, que o Instituto Federal é instituição pública e a a Secretaria Municipal é instituição pública e a Universidade é instituição pública, então nós temos que fazer numa instituição pública, então tem que ser política pública. Isso que a gente tem que defender, isso que esse governo [batendo no peito no adesivo da Dilma Presidente] tem que defender e vai defender porque se não é é... éh... não é aquilo que a gente tá buscando, então é isso que a gente tá correndo atrás, é esse diálogo que a gente tem que provocar lá no MEC, a gente graças a Deus conseguiu enfiar lá, [] já brigou, [] vive brigando lá, é as nossas representações em fóruns, né, eu tô falando os nomes dessas duas meninas porque elas tavam lá na

representação... é o Fórum... e fizeram essa discussão com o resto do país, então é importantíssimo que nós que estamos nas instituições públicas induzimos sim ao MEC [...] – *Professora K SME Goiânia* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014, 2016, p. 167-168)

Essa discussão em torno da educação pública, neste caso, especificamente, voltada para a Educação de Jovens e Adultos, remonta à luta dos educadores e da sociedade pela educação pública no período de reabertura política do Brasil, nos anos de 1980. Mesmo garantido na Constituição Federal de 1988 o direito público e universal da educação para todos como dever do Estado e participação da sociedade, a EJA ainda se vê fragilizada perante esse direito. O papel dos fóruns estaduais de EJA, neste caso, como citado pela referida professora, é fundamental para a luta junto aos órgãos do governo como o MEC, para que haja financiamento e destinação apropriada dos recursos para esta modalidade.

Isso evidencia o fato de que os valores defendidos pelos militantes da EJA, tais como, democracia, igualdade de direito, autonomia, emancipação, trabalho no sentido ontológico e, como princípio educativo, só são possíveis de serem construídos objetivamente se a dimensão pública da escola for assegurada, caso contrário, no âmbito do privado, a EJA se torna refém dos interesses do mercado e do capital, alijando os jovens e adultos trabalhadores da possibilidade real de construírem sua autonomia e emancipação, consequentemente, de se constituírem como sujeitos de transformação social.

Pode-se questionar: qual o papel destas instituições públicas na oferta da EJA? Qual o papel da Rede Municipal, do Instituto Federal e da Universidade com o Proeja? Partindo-se da compreensão do público e do comprometimento com esta dimensão, estas instituições não podem se eximir do dever de oferecer a melhor educação possível, bem como o maior comprometimento possível com o público, sem o risco de se tornarem vazias de seu sentido ontológico, isto é, de se tornarem públicas no nome, mas privadas nos interesses, favorecendo, lamentavelmente aqueles que possuem o domínio das estruturas políticas e econômicas da sociedade, os que vivem diretamente do capital e seu lucro e não, exatamente, do trabalho e sua criação.

A formação do trabalhador no Proeja está, portanto, cotejada pela disputa entre o público e o privado em torno da educação e da sociedade. Há uma presença forte do setor privado na educação. Historicamente, este setor sempre lutou para manter seus privilégios, tais como o financiamento público, isenção fiscal e exclusividade em determinadas ações. (SAVIANI, 2008) Como observado no capítulo 1, desta dissertação, o setor privado empreendeu grandes esforços pela manutenção de seus privilégios na CF/1988, conseguindo

inclusive derrubar propostas populares e progressistas a favor da classe trabalhadora como a exigência de liberação remunerada do trabalhador de seu trabalho para ir à escola. (ASSOCIAÇÃO..., 1987). E, atualmente, continua empreendendo esforços no sentido de não perder os espaços conquistados e manter crescente sua influência e atuação na educação.

Os Diálogos demonstram que a formação do trabalhador jovem e adulto da EJA, está imbricada e cotejada pela disputa entre os sentidos do público e do privado, conseqüentemente, entre dois projetos distintos de sociedade: o hegemônico, ditado pelo capital e pelo livre mercado, ao qual interessa um trabalhador submisso, mas polivalente, capaz de assistir aos processos de acumulação flexível de produção e contribuir para o desenvolvimento social e econômico da nação sob os princípios do capitalismo; e, outro projeto, crítico ao capitalismo, ao qual interessa um trabalhador crítico e consciente de seu poder enquanto trabalhador, capaz de se compreender como sujeito histórico que pode transformar sua realidade e construir um novo tipo de sociedade.

Em consequência disso, o resultado da militância da EJA como ocupação de espaços institucionais, implica, de modo prático, na oferta de vagas, no acesso e permanência das matrículas nos cursos do Proeja no IFG. Mas, apesar da oferta de vagas e cursos o acesso deste público parece ser marcado por certa resistência. É o que se nota na fala de um professor que atua no Proeja-FIC/Pronatec, como segue:

[...] no início, a outra turma ela tinha muita ligação com o IFG, a gente visitava muito o IFG, os alunos usaram equipamentos do IFG, e tudo o mais, e acabou os alunos criando uma certa ligação com aqui, né. Éh... um incentivo pra vir estudar aqui foi muito grande, a gente colocou muito isso na cabeça deles que eles... esse é um lugar que tem que ser ocupado, tá aqui, a gente tem que ocupar, chega de IFG pra... feito pra trabalhador onde o trabalhador não entra né, no máximo quem entra é o gerente [...] o PROEJA ele no mínimo ele oferece a oportunidade de você ocupar espaços. Eu acho que é isso. A questão é essa. De ocupar espaços que foram feitos pra nós e que historicamente eles estão fechados. A primeira vez que essas meninas vieram aqui, elas não tinham coragem de entrar porque achavam que esse lugar não era lugar para elas porem o pé. Hoje é delas. Elas entram, saem, porque sabem que isso é feito pra elas. – *Professor D SME Goiânia* (TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2013, 2016, p. 84).

Trata-se de uma percepção crítica de uma realidade denunciada, na qual as instituições federais de educação profissional foram historicamente se tornando elitizadas (AMORIM, 2015; CASTRO, 2011; VITORETTE, 2014) passando a servir mais a classe média do que a classe trabalhadora, de modo que na percepção do referido professor elas se tornam espaços para “gerentes” e não para trabalhadores. Assim, esse espaço necessitaria ser reconquistado. Em consequência disso, as instituições federais de EP constituíram historicamente um *modus operandi* que envolve elementos sociais, culturais e econômicos das

classes mais favorecidas se tornando, conseqüentemente, um espaço estranho aos sujeitos da EJA, ou seja, esse *modus operandi*, na perspectiva da AD, pode ser entendido como o conjunto de formações discursivas que compõe uma dada situação histórica, neste caso, da hegemonia das classes sociais mais favorecidas pelo poder econômico e cultural. Deste modo, a inserção destes sujeitos na instituição não só lhes provocou dificuldades de pertencimento como também tem provocado na instituição uma determinada tensão quanto à sua verdadeira função social. Isso implica questionar: o IFG é ou não é local de formação de trabalhadores? Se sim, por que a resistência em receber estes sujeitos? Por que a dificuldade de aceitação dessa classe de trabalhadores? Nesse sentido, a inserção da EJA nestas instituições suscita o problema da identidade e função social destas escolas.

É possível afirmar diante desse depoimento que a formação do trabalhador no Proeja vai muito além do aprendizado de conhecimentos técnicos ou competências e habilidades para o mundo do trabalho, trata-se de uma formação cidadã que implica o resgate histórico de uma cidadania negada (GENTILI; FRIGOTTO, 2011) visivelmente perceptível na negação de acesso do espaço público destinado ao próprio público. Enfim, o lugar da EJA no IFG traz consigo um forte discurso de militância em que a dimensão do público é ressaltada como fundamental para a garantia do direito social público e subjetivo de uma educação de qualidade, não só para o público da EJA, mas para os filhos e filhas da classe trabalhadora que depende exclusivamente dos serviços públicos para sua sobrevivência.

3.3 UMA SÍNTESE POSSÍVEL

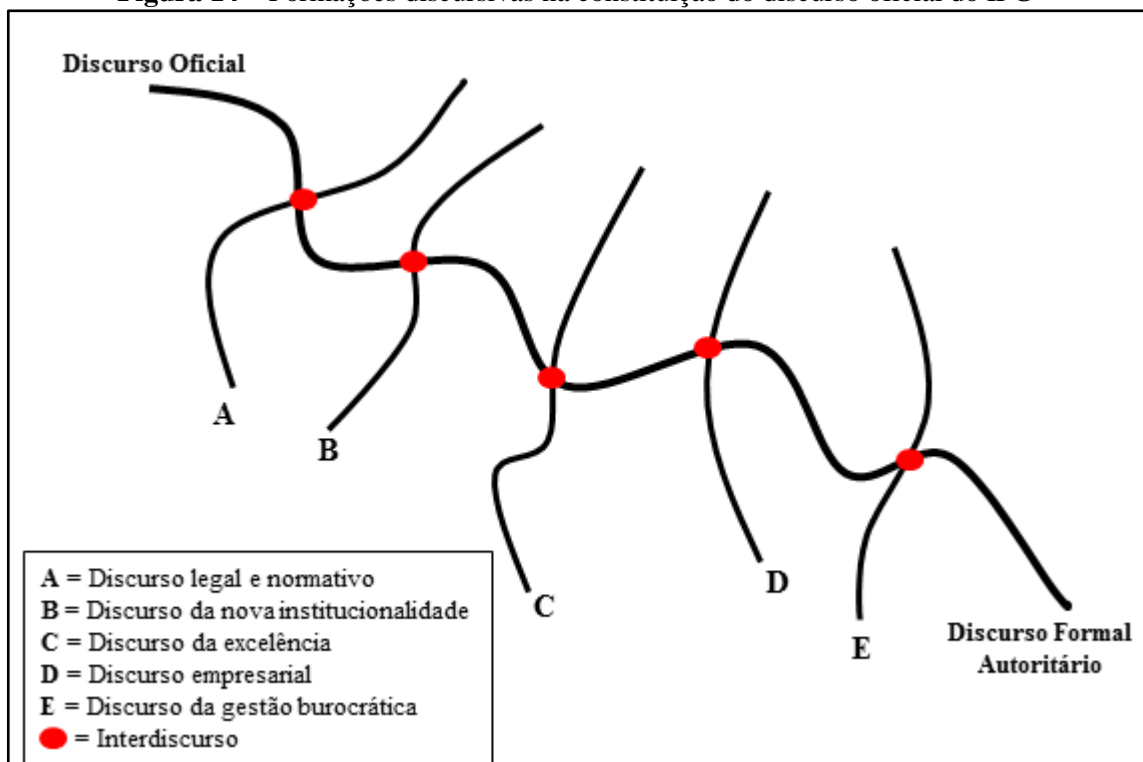
Retomando as perguntas iniciais deste capítulo: o que significa a formação do trabalhador do público da EJA dentro do IFG? Que tipos de discursos, que envolvem esta temática, se materializam no imaginário dos sujeitos que compõe o Proeja e o IFG? Quais conflitos, contradições e incongruências emergem do discurso? Este capítulo pretendeu analisar o cotejamento entre o Discurso Oficial e os Diálogos Proeja, tendo como método de análise dos dados a Análise de Discurso de acordo com os conceitos construídos por Orlandi (2001, 2009).

Na perspectiva da análise de discurso, tomando a tipologia de Orlandi (2001) como referência, pode-se dizer que o discurso oficial se constitui como um discurso formal autoritário resultante de processos de funcionamento que mesclam formações discursivas distintas. É formal autoritário não pela literalidade dos textos legais e institucionais, mas pelo sentido que o constituem na sua relação com a *práxis* da EJA no interior do IFG. Elementos

discursivos, tais como: o texto legal e normativo, a “nova” institucionalidade, a crença na excelência da formação, o tratamento empresarial do estudante como cliente, a presença da gestão burocrática, a institucionalização formal do Proeja como EJA, dentre outros, estão presentes na constituição do discurso oficial (Figura 14).

Pode-se observar que o discurso oficial vai sendo tecido pelas distintas formações discursivas indicadas na figura abaixo (A, B, C, D, E) que se materializam nos textos oficiais e na fala dos interlocutores que assumem uma posição de gestão no interior da instituição. Desde modo, o discurso oficial vai se transformando num discurso formal do tipo autoritário, pois mantém a característica parafrástica da linguagem, o que significa dizer que, a formação do trabalhador do Proeja no IFG não se difere de forma ampla da concepção geral de formação defendida pela instituição, cabendo à EJA uma espécie de adaptação ao discurso formal instituído. Apesar de existir uma resistência também da EJA à adaptação desse discurso formal, ela se defronta com uma estrutura rígida de uma instituição secular.

Figura 14 – Formações discursivas na constituição do discurso oficial do IFG

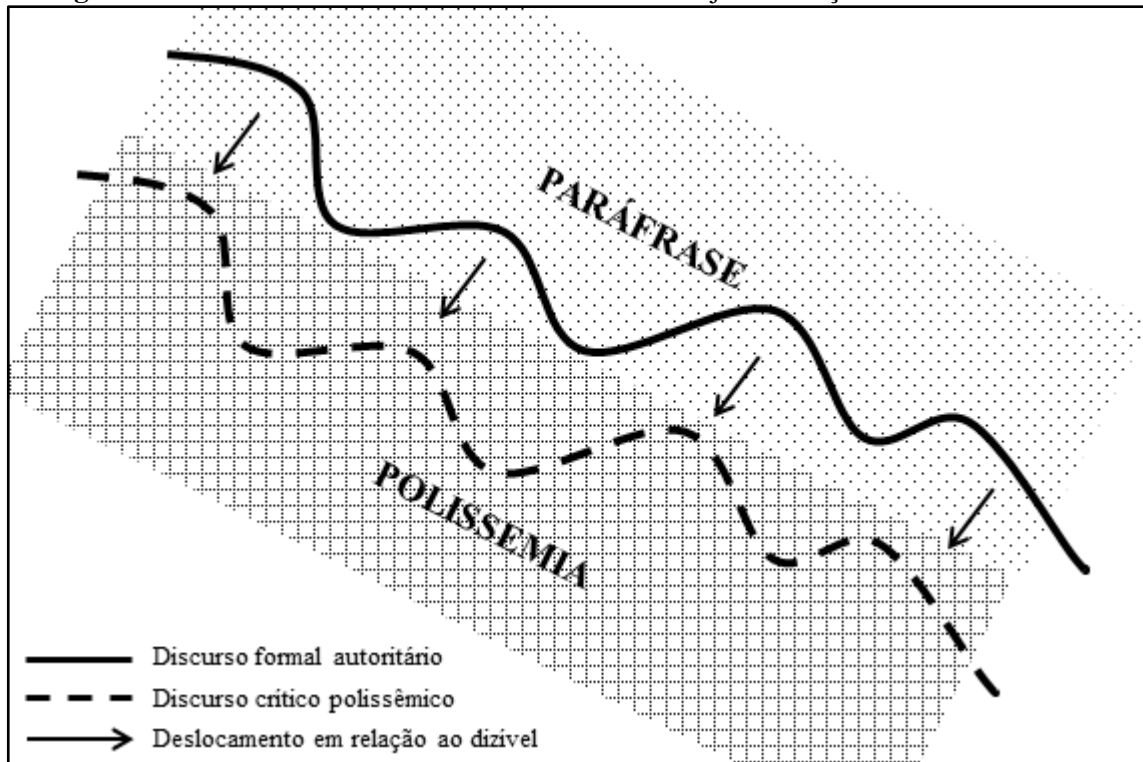


Fonte: Próprio autor.

O discurso oficial, entretanto, não é um discurso unívoco e homogêneo, pois “todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo). Por isso, na realidade, não se trata nunca de um discurso, mas de um *continuum*.” (ORLANDI, 2001, p.18, grifo do autor) Por esse motivo, o discurso oficial não está livre de incongruências

e contradições que possam, inclusive, significar sua ressignificação e mudança para outro sentido que não seja o constituído no seu princípio. Essa dissonância pode ser observada no Documento-Base do Proeja, pois mesmo sendo parte do discurso oficial ele apresenta uma diversidade de formações discursivas bem distintas dos demais documentos oficiais (leis, decretos e o próprio PDI do IFG), tais como: o discurso pedagógico, o discurso político contra hegemônico, o discurso anticapitalista, o discurso democrático e o discurso da inclusão. Há um “deslocamento em relação ao dizível” (ORLANDI, 2001, p. 20), pois mesmo estando localizado no campo do discurso oficial e, portanto, sendo emitido como tal, ele se constitui como um discurso polêmico, uma polissemia que procura a criação de novos sentidos (figura 15).

Figura 15 – Deslocamento do Documento-Base do Proeja em relação ao Discurso Oficial



Fonte: Próprio autor.

Como se pode verificar na figura 15, o discurso oficial (parafrásico) caracterizado como discurso formal autoritário descola de si um outro discurso – crítico polêmico – como resultado de uma situação histórica e ideológica que permitiu o entrecruzamento de formações discursivas diversas, mais próximas do campo da polissemia do que do campo da paráfrase. É nesse sentido que o documento base, apesar de oficial, se distancia e se constitui como crítico polêmico, possibilitando nos Diálogos a emissão de vozes – discursos – que veem a EJA e a sua inserção no IFG, bem como o desafio da formação do trabalhador jovem e adulto, numa

perspectiva nova. Trata-se do surgimento de um outro discurso – o discurso dialógico – que defende uma pedagogia emancipadora para a formação dos sujeitos do Proeja, bem como, a ressignificação da identidade da Instituição, de modo que valores como o público, o trabalho no sentido ontocriativo, a escola como parte inseparável das relações sociais mais amplas, o papel do professor como educador formador de consciência crítica, dentre outros, passem a ocupar os espaços de discussões dos sujeitos e possibilidade de produção de novos sentidos.

Isso implica dizer que, o IFG reconhece formalmente a Educação de Jovens e Adultos, pois aceita toda a legislação que a constitui e institui no seu interior, e confirma este fato inserindo em seu documento oficial, o PDI 2012-2016, a oferta da EJA dentro da Instituição. Ao fazê-lo formalmente, o sentido da linguagem como trabalho simbólico (ORLANDI, 2001) capaz de possibilitar a criação de novos sentidos, não se evidencia na prática, pois os Diálogos revelam a presença de outros discursos, não oficiais, que constituem formações discursivas dos sujeitos da EJA polêmicas – o discurso crítico polêmico – em relação ao discurso oficial.

Pode-se afirmar, de certa maneira, que os Diálogos constituem um espaço-evento na confluência entre o discurso formal autoritário e o discurso crítico polêmico, fazendo emergir um discurso dialógico que possibilita a emergência das contradições e incongruências das relações sociais e educacionais que se constituem pela inserção da EJA no IFG. No sentido da linguagem, é, portanto, um espaço de possibilidades de criação de sentidos.

Os Diálogos demonstram, desta maneira, que os sujeitos que atuam na EJA no interior do IFG, apresentam condições de produção de discurso diferentes das apresentadas pelo discurso oficial, e por conta desta situação histórico-social e da memória que estes sujeitos carregam consigo, que efetivamente faz a EJA acontecer no interior da instituição, instauram o sentido da polissemia da linguagem, isto é, apresentam discursos contra hegemônicos que denunciam as lacunas da formalidade institucional e aspiram a construção de uma história diferente para a modalidade.

Em suma, as temáticas de análise de discurso estudadas – da formação integrada, da qualidade da formação e do lugar da EJA no IFG – demonstram que o discurso dos Diálogos Proeja extrapolam os sentidos estabelecidos pela formalidade do discurso oficial, apontando possibilidades de mudanças e de transformação da *práxis* da EJA no interior da instituição, entendida a linguagem como trabalho simbólico capaz de constituir novos discursos e mudanças objetivas na materialidade da relação IFG/EJA.

Identificada esta situação histórica, social e ideológica, da tensão entre os discursos oficial e dos Diálogos Proeja, em que este tende para a polissemia e aquele para a paráfrase, a

constituição de novos discursos dependerá da posição que os sujeitos assumirem diante do jogo de forças que é a luta pela manutenção dos sentidos constituídos e/ou a luta pela instituição de novos sentidos. Em outras palavras, entre a paráfrase e a polissemia estão os sujeitos que fazem tanto a instituição quanto a modalidade, neste sentido, pode-se registrar que o jogo está aberto, para a construção de novos ou para a manutenção dos velhos sentidos!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho demonstrou que a formação do trabalhador no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) perpassa questões didáticas e pedagógicas, bem como traz consigo um profícuo debate que envolve a história da educação brasileira, a constituição de suas instituições democráticas e a construção/manutenção de um projeto de sociedade.

A novidade histórica do Proeja, em termos de integração da Educação Profissional (EP) com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), transcende os benefícios que a EJA tem recebido pela possibilidade de se inserir nos Institutos Federais (IF's) e suscita discussões muito mais amplas, tais como: a estrutura hierarquizada e desigual da organização das classes sociais brasileiras, o dualismo educacional que privilegiou as classes favorecidas em detrimento das menos favorecidas, a identidade e a função social dos IF's, bem como, o sentido de ser da EJA enquanto modalidade de educação cujas especificidades marcam um *modus operandi* distinto das demais modalidades de ensino.

A busca pela compreensão histórica desse fenômeno por meio da tentativa de se aproximar da totalidade dos fatos possibilitou compreender a formação do trabalhador em relações mais amplas que não somente aquelas dadas nos espaços formais de treinamento e formação profissional. Pesquisas bibliográficas, históricas e documentais possibilitaram a percepção de uma história da (não) formação do trabalhador brasileiro num contexto mais amplo. No capítulo 1, esta história foi descrita como tendo sido marcada pelo distanciamento e ausência de diálogo entre a EP e a educação de adultos. A EP surge com uma forte tendência assistencialista e, só posteriormente, com a implantação do sistema de produção capitalista e a expansão da indústria brasileira é que ela vai assumindo contornos mais técnicos, contudo, a serviço da emergente classe empresarial. O próprio Estado, através dos Governos, quer autoritários ou supostamente democráticos, fomentou esse empreendimento a favor do fortalecimento do empresariado nacional como sinônimo de desenvolvimento. Por

outro lado, a educação de adultos, de história mais recente que a EP, focalizou prioritariamente o problema do analfabetismo e permaneceu refém do estigma da suplência, em tempos posteriores, do ensino aligeirado para obtenção de uma certificação independente da qualidade do processo de escolarização. Quando se tentou aproximações entre a EP e a educação de adultos, como no caso do projeto educativo do Distrito Federal (1928-1935), sob a direção de Anísio Teixeira e coordenado, em parte, por Paschoal Lemme, logo foi malgrado por ter sido considerado subversivo pelo governo. Depois, as experiências de formação do trabalhador e elevação de escolaridade pelos movimentos sociais de cultura popular do início dos anos de 1960 encontraram a mesma resistência e tiveram fim semelhante, seu aborto por meio do golpe civil militar de 1964. Assim, a formação do trabalhador brasileiro foi se constituindo isoladamente da necessidade de elevação de sua escolarização. A quem interessou esse modelo de formação? Ao capital, obviamente, que privatiza o conhecimento e aliena o trabalho e a formação humana.

Isso demonstra que o Proeja representa o fato histórico de que o Brasil levou praticamente cem anos para instituir oficialmente a formação integrada do trabalhador que lhe garantisse qualificação profissional e formação básica como direito público social. Contraditoriamente, fez isso criando um “programa” que se pretendeu política pública. Mas, o fez de modo que este represente a possibilidade do “novo”, a possibilidade de desatar laços e embaraços a favor dos trabalhadores e de uma formação cidadã e profissional de qualidade.

No capítulo 2, a proposta foi trabalhar a história mais imediata do surgimento do Proeja. Intitulado de “A formação do trabalhador no Proeja e as exigências formativas do mundo do trabalho na contemporaneidade”, o capítulo objetivou reconstituir a história de criação do Proeja no complexo jogo de forças políticas e ideológicas que permeiam a instituição de leis e decretos no âmbito das ações governamentais para o fomento de políticas públicas. Percebeu-se que toda legislação é histórica e, como tal, é também social e ideológica, perpassada por um conjunto de formações discursivas, trazendo consigo todas as contradições dos interesses dos grupos que constituem o poder. Desta forma, demonstrou-se que o Proeja só foi possível numa conjuntura política menos conservadora e mais democrático-popular no contexto do Governo Lula, sem o que, provavelmente, não teria nascido. Apesar da conjuntura favorável, a criação do Proeja revelou-se um processo histórico-dialético tenso e contraditório, ora pelo avanço de concepções a favor da classe trabalhadora, ora pela manutenção de espaços para o capital. Nesse sentido, a entrevista realizada com o Prof. Dante Henrique Moura, que participou de todo o processo de elaboração do Documento-Base do Proeja, foi fundamental para problematizar e sistematizar

as informações bibliográficas que eram coletadas. A voz de um sujeito, apesar de apenas um, que participou ativamente do processo de criação do programa, propiciou descobertas e compreensões significativas para a descrição dessa história. Na perspectiva da análise de discurso, apesar do indivíduo, seu discurso é permeado por uma memória social e por um interdiscurso que se constituem história e ideologicamente, portanto, traz consigo também a presença de um sujeito social e de sentidos que se constituem socialmente.

Diante disso, procurou-se relacionar os fundamentos e princípios de criação do Proeja com as exigências formativas do mundo do trabalho na contemporaneidade. Foi preciso refletir sobre o sentido do termo “formação” do trabalhador para compreender que a proposta do Proeja, num plano ideal, é de uma formação em sentido mais amplo, que entende o trabalho como princípio criativo e que se antepõe ao capital como ferramenta problematizadora capaz de sugerir a mudança nas relações sociais do homem com a sociedade, a natureza e consigo mesmo. Observou-se que o Proeja não atende as necessidades formativas do mercado de trabalho no contexto capitalista, porque vai além, pensando a formação do trabalhador para o mundo do trabalho. A necessidade de profissionais polivalentes, flexíveis e habilitados para lidar com o avanço tecnológico e comunicacional, imposta pelo mercado de trabalho capitalista é suplantada por uma proposta de formação crítica e cidadã, capaz não só de satisfazer estas exigências, mas sobretudo de avançar, formando o trabalhador emancipado, questionador, crítico e sujeito de sua história.

Todas estas informações, tanto do contexto histórico mais amplo quanto do imediato, foram fundamentais para analisar o sentido dos discursos pelo cotejamento entre o discurso oficial e os Diálogos Proeja no IFG. E ali, a Análise de Discurso foi essencial para apreender os diversos sentidos que os discursos dos sujeitos que constituem o Proeja no IFG tem construído. A audição e transcrição do material videográfico dos Diálogos a partir do suporte teórico-metodológico escolhido pelo pesquisador permitiu a identificação de temas para análises possíveis através do empreendimento de uma análise de discurso. Estes temas emergiram como objeto de estudo devido a pertinência que apresentam em relação ao discurso oficial, e também pela frequência em que aparecem nas vozes dos interlocutores dos Diálogos bem como pelas contradições inerentes que permitiram o desvelamento de sentidos novos, que não estão dados como legítimos e/ou hegemônicos. Desta forma, três temáticas foram identificadas: da formação integrada, da qualidade da formação e do lugar do sujeito da EJA no IFG.

No caso da primeira temática, observou-se que a formação integrada do trabalhador no Proeja dentro do IFG vai muito além de princípios pedagógicos que tencionem uma

pragmática de articulação entre formação geral e profissional, ela revelou pelos discursos analisados as tensões promovidas pela polissemia, na desintegração de sentidos instituídos e instituição de novos sentidos. De modo prático, os sentidos de institucionalidade, de sujeitos e de conhecimentos, instituídos no IFG, são tensionados para a assunção de novos sentidos, tais como de uma institucionalidade para atendimento dos sujeitos da classe trabalhadora numa instituição que se distanciou desta classe e de conhecimentos como construção histórica e social a serviço da sociedade e não restritos ao mercado de trabalho. Também, observou-se que o sentido do currículo integrado provoca uma séria reflexão sobre a formação como ato político e não meramente pedagógico, instalando inclusive a necessidade de reflexão sobre a relação do IFG com a ordem de produção capitalista pela possibilidade de construção de uma sociedade sobre princípios socialistas.

Quanto à segunda temática, a da qualidade da formação oferecida pelo IFG à classe trabalhadora, observou-se que nos discursos dos Diálogos há a existência de mitos sobre a formação dos sujeitos da EJA, que não estão presentes no discurso oficial, mas que ficaram latentes na fala de professores(as) e alunos(as). Tais mitos, na perspectiva da análise de discurso, se mostraram como recursos da linguagem para a manutenção de sentidos, o aspecto parafrásico da linguagem. Desta forma, a presença dos sujeitos da EJA com seus sonhos e anseios no interior do IFG revelou-se uma presença polissêmica, que provoca o enfrentamento da realidade e a necessidade de atender o desejo e o direito de uma formação cidadã-profissional de qualidade. Estes elementos demonstraram a importância da formação do professor nesse contexto, uma formação que além de continuada precisa encarar o fator político como constitutivo da prática educativa, com a necessidade do uso de metodologias e práticas de ensino adequadas às especificidades dos sujeitos da EJA, e a responsabilidade do IFG na constituição de um novo sentido da escola pública, pois que, como instituição pública de ensino, no âmbito federal, tem acumulado os louros da excelência que passa a ser provada com a presença dos sujeitos da EJA.

A última temática analisada, do lugar da EJA no IFG, tocou diretamente nas questões relativas à identidade dos sujeitos, institucional e humanos. Observou-se que existe uma forte resistência à presença dos sujeitos da EJA no interior da instituição. Tal resistência parece estar muito mais relacionada ao sentido de preservação do *status* da institucionalidade e da identidade do IFG do que à condição de aprendizagem desses sujeitos, que é utilizada como discurso para justificar a dificuldade de inserção da modalidade na instituição. Nesse sentido, a presença de uma militância pela EJA foi observada como elemento discursivo fundamental da existência desta resistência. A EJA parece sobreviver mais pela militância do que pela

institucionalização da modalidade. Em que pesem as dificuldades de inserção da EJA no IFG, observou-se que os sujeitos desta modalidade, tanto professores(as) quanto alunos(as), vão se dando conta de que o espaço da instituição é público e, portanto, é um direito constitucional ocupá-lo. Observou-se, também, que à medida que os sujeitos da EJA ocupam seu espaço no interior do IFG, vão construindo um novo sentido para suas próprias identidades, resultando na assunção de sua autoestima e de uma visão mais crítica de mundo.

Portanto, a ideia dos “laços” e “embaraços” proposta no subtítulo da dissertação é uma metáfora construída com o objetivo de tentar aproximar a discussão complexa desta temática à concretude do pensamento. Quando se diz “laços”, pode-se pensar em um tipo de nó harmonioso de aspecto estético agradável que enseja o desejo de abri-lo para descobrir o presente oculto no embrulho, mas também pode trazer o sentido de algo ruim, como uma armadilha. O que há por traz dos laços? Não se sabe! É necessário desatá-los para verificar o que está oculto. Nesse sentido, a investigação do Proeja no IFG, por meio do estudo do discurso oficial presente nos documentos legais e institucionais em seu cotejamento com os Diálogos Proeja, procurou identificar os laços que tecem esta relação na perspectiva do que foi sendo construído e ocultado nestes dez anos de existência do Proeja, de modo que: a inserção e o reconhecimento da EJA como modalidade nos IF’s, a oferta de cursos com a possibilidade da formação integrada pela construção de um currículo integrado, a possibilidade de uma formação de qualidade social e profissional, a assunção dos sujeitos com elevação de sentimentos de autoestima e a militância pela garantia do direito da EJA, se constituem “laços” desta relação.

O “embaraço” por sua vez é quando o nó dá errado! Não se pode desembaraçar o nó forçando a continuidade do fluxo do movimento que o levou ao embaraço, é preciso parar este fluxo e estabelecer movimentos contrários na tentativa de solucionar o problema. Aqui, o sentido do embaraço lembra o das contradições e ambiguidades próprias do movimento histórico e dialético da construção da sociedade e suas instituições. E o Proeja no IFG não escapa desse embaraço. Por esse motivo, quando se refletia a problematização do objeto de estudo e uma técnica de análise de dados que dessem conta dessas complexidades sem a perda de aprofundamento teórico proposto pelas categorias do materialismo histórico dialético, foi que se optou pela Análise de Discurso, devido à sua capacidade de se sensibilizar com o jogo histórico linguístico dos “laços” e “embaraços” que constituem a formação do trabalhador no Proeja, tendo o sujeito, sua situação histórica e sua memória social, como conceitos fundantes na construção dos sentidos que os discursos podem revelar ou mesmo ocultar. Nesse sentido, observou-se que vários aspectos tem se constituído em “embaraços” para a formação do

trabalhador no Proeja dentro do IFG, tais como: a presença de um discurso formal autoritário que dificulta o aprofundamento da reflexão para a construção de uma formação integrada (e do currículo integrado), a resistência para com a modalidade perceptível na discriminação velada que o público e a modalidade da EJA enfrentam para terem o seu direito de inserção orgânica – ocupação do espaço – reconhecido na *práxis* educativa e institucional, como também o fato de a EJA no IFG revelar as contradições inerentes à função social desta instituição centenária que vê sua identidade questionada. Embarços de um lado, porém possibilidades de surgimento do novo de outro. Uma trama que se vai tecendo entre movimentos e contradições que demonstram que as instituições educacionais de formação profissional tem um importante papel não só na formação dos trabalhadores, mas na própria formação da sociedade.

Entre a possibilidade de consolidar-se ou não como política pública no interior dos Institutos Federais, a análise de discurso dos sentidos construídos pelo cotejamento entre o Discurso Oficial e os Diálogos Proeja no IFG permitiram concluir que a relação do Proeja com o IFG é uma relação de poderes, um jogo, uma disputa em torno de concepções e princípios mais amplos que a simples oferta de vagas e matrículas com a permanência dos sujeitos. Trata-se de um jogo que, no campo da linguagem, pensada na perspectiva da análise de discurso, revela a tensão entre os sentidos parafrásico e polissêmico da linguagem, isto é, entre a possibilidade de manutenção e preservação das velhas práticas e concepções ou a mudança e emergência de novas.

O jogo está aberto! Entre um tempo e outro, no intervalo que permite a reflexão dos sentidos, a posição dos sujeitos e a situação histórico-social se constituirão como fatores decisivos para a definição do resultado e o início de uma nova partida, ou não. Dito de outra maneira, perante as condições atuais consideradas: a institucionalização do Proeja pela legislação, sua inserção “orgânica” nos Institutos Federais e o processo de militância dos sujeitos da EJA; a formação do trabalhador no IFG apresenta elementos concretos e objetivos para o enfrentamento dos sentidos parafrásicos da linguagem, quais sejam: a resistência dos sujeitos e a alimentação de mitos, dentre eles o mito da excelência que se sustenta pela negação do direito à formação de qualidade da classe trabalhadora. Enfim, é um jogo entre o discurso formal autoritário presente na institucionalidade do IFG e o discurso crítico polêmico emergente do Proeja. Caberá observar como as próximas cartas serão distribuídas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, Naomar de. Educação superior em Lula x FHC: a prova dos números. *Carta maior* (site), 2010. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?Editoria/Educacao/Educacao-superior-em-Lula-x-FHC-a-prova-dos-numeros/13/16291>>. Acesso em: 15 jun. 2015
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 1970.
- AMORIM, Rodrigo de Freitas. Os Institutos Federais e o Proeja: uma leitura a partir de Pierre Bourdieu. In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 22, 2015, Goiânia. *Anais...* Goiânia: FE-UFG, 2015. v. 1., p. 912-919. Disponível em: <<https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/AnaisSimposio2015veR13.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2016
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. [10.reimpr. rev. e ampl.]. São Paulo: Boitempo, 2009.
- _____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.35-48
- ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2002. p.75-91.
- ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2002. p.61-74.
- BARROS, Ronaldo Crispim Sena. *O ser genérico: pressuposto da crítica da política do jovem Marx*. 2006. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2006.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)
- BOAVENTURA, Geísa d'Ávila Ribeiro; PEREIRA, Míriam Lúcia Reis Macedo. A implementação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: a experiência da Escola Agrotécnica Federal de Ceres (GO). In: MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira de. *A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção*. São Paulo: Xamã, 2010. p.71-82
- BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.31, n. 112, p. 657-676, jul.-set.

2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Alunas e alunos da EJA*. Brasília: MEC/SECAD, 2006. (Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, v.1)

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. *O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas*. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2011.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; MACHADO, Maria Margarida; ALVES, Miriam Fábria. O Proeja como desafio na política de educação voltada a jovens e adultos trabalhadores. In: MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira de. *A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção*. São Paulo: Xamã, 2010. p.23-36

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. O processo de implantação do Proeja no IFG campus Goiânia: limites, possibilidades e desafios. In: MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira de. *A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção*. São Paulo: Xamã, 2010. p.37-52

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. PLANFOR, reforma do Estado e acumulação flexível: tecendo fios invisíveis. *Revista de Educação Educere et Educare*, Unioeste, Campus Cascavel, vol.1, n. 2, jul./dez., 2006

CHRISTOPHE, Micheline. A legislação sobre educação tecnológica, no quadro da educação profissional brasileira. *Instituto de estudos do trabalho e sociedade*. Rio de Janeiro: IETS, 2005. Disponível em: <http://tupi.fisica.ufmg.br/~michel/docs/Meus_textos/educacao%20tecnologica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. A utopia de uma escola de 2º grau centrada no processo de trabalho - reflexões sobre as bases e diretrizes de uma nova lei da educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 7, n.38, abr./jun., 1988.

_____. Educação básica e educação profissional – descompassos e sintonia necessária. In: OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja*. Brasília: Liber Livro, 2012b. p.67-99

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas de. *Celso Suckow da Fonseca*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC). Disponível em: <www.dominiopublico.org.br>. Acesso em: 27 jun. 2015

CIMINO, Maria de Souza Saraiva. *Iluminar a terra pela inteligência: trajetória do aprendizado agrícola de Barbacena, MG (1910-1933)*. 2013. 369 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2013.

COSTA, Alessandra Mello da; BARROS, Denise Franca; MARTINS, Paulo Emílio Matos. Linguagem, relações de poder e o mundo do trabalho: a construção discursiva do conceito de empreendedorismo. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro 42(5):995-1018, set./out. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n5/a09v42n5.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. O estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.) *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. 2. reimp. 2008. p.173-200.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, mai/jun/jul/ago, 2000.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 13. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. *Cadernos de Pesquisa*, v.38, n.135, p.657-684, set./dez.2008.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. O Proeja e o direito à formação integrada: limites, avanços e possibilidades de implantação. In: OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja*. Brasília: Liber Livro, 2012. p.101-120.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 32. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.57-83.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação dos trabalhadores: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2002. p.13-26.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.) *A experiência do trabalho e a educação básica*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____, _____. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012a. p.21-56

_____; _____; _____. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir. *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOÉS, Moacyr de. *De pé no chão também se aprende a ler (1961-64): uma escola democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/livros.depe>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2002. p.43-60.

GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HADDAD, Sérgio. *O ensino supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília: INEP, 1987.

HOTZ, Karina Griggio. A política educacional do PROEJA e o atendimento das demandas econômicas e sociais. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da; DEITOS, Roberto Antonio (Orgs.) *Proeja – educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas*. Curitiba: UTFPR, 2011. p.51-70

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. *Aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação profissional*. 2007. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro, v.32, p.1-134, 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Vol.1, nº1, p.14-28, 2013.

JORGE, T.A.S. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

KUENZER, Acácia Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília, DF: INEP; Santiago: REDUC, 1991. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002671.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

LEMME, Paschoal, 1904 -1997. *Memórias de um educador*. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2004. 5 v.

LIMA FILHO, Domingos Leite; CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; DEITOS, Roberto Antonio. O PROEJA e as possibilidades de sua afirmação como uma política pública: o financiamento em questão. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da; DEITOS, Roberto Antonio (Orgs.) *Proeja – educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas*. Curitiba: UTFPR, 2011. p.23-37

LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da; DEITOS, Roberto Antonio (Orgs.) *PROEJA educação profissional integrada à eja: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

LOTTERMANN, Osmar. *O currículo integrado na educação de jovens e adultos*. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, 2012.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*. Brasília: INEP, v. 88, 2009.

MACHADO, Maria Margarida. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por "solidariedade". In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ/Anped, 1998. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf>. Acesso em: 17 set. 2015.

MACHADO, Maria Margarida. Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: impactos da implementação do programa. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). *Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p.41-76

_____. Educação de jovens e adultos no século XXI – da alfabetização ao ensino profissional. *Revista InterAção*. Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez.2011

_____. *Política educacional para jovens e adultos: a experiência do projeto AJA (93/96) na SME/Go*. 1997. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 1997.

MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira de. *A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção*. São Paulo: Xamã, 2010.

MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Carlos Eduardo. Neoliberalismo e desenvolvimento na América Latina. In: _____. *La economía mundial y América Latina: tendencias, problemas y desafíos*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.139-167.

MARX, Karl. O trabalho alienado. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (org.). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec / UNESP, 1998. p.151-164.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENDONÇA, Ricardo Rodrigues Silveira de. *Processos administrativos*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2010.

MENDONÇA, Silvia Regina Pereira de; NÓBREGA, Cristiane Maria Praxedes de Souza; ROCHA, Rita de Cássia (Orgs.) *O PROEJA no IFRN: refletindo sobre o fazer pedagógico*. Natal, RN: Editora IFRN, 2013.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set., 2010. Disponível em: <<http://www.Cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

MOURA, Dante Henrique. Algumas implicações da reforma da EP e do PROEP sobre o projeto político pedagógico do CEFET-RN e a (re)integração dos cursos técnicos ao ensino médio. *Holos*, Rio Grande do Norte, ano 21, setembro/2005. Disponível em: <www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS>. Acesso em: 17 ago. 2015.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambú. *Trabalhos – GT 9 – Trabalho e Educação*. Caxambú, MG: Anped, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.Anped.org.br/trabalhos/GT09-3317--Int.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças (Orgs.) *PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente*. Natal, RN: Editora IFRN, 2010

MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. In: MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças (Orgs.) *PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente*. Natal, RN: Editora IFRN, 2010. p.159-188

MOREIRA, Cássio Silva. *O projeto de nação do governo João Goulart: o Plano Trienal e as Reformas de Base (1961-1964)*. 2011. 401f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdades de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Economia, Porto Alegre, 2011.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p.85-125

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.27-42.

LOTTERMANN, Osmar. *O currículo integrado na educação de jovens e adultos*. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Departamento de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2012.

OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antônio Henrique. O percurso do Proeja/ES: conflitos, desafios e proposições. In: OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja*. Brasília: Liber Livro, 2012. p.13-44

OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja*. Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira; MACHADO, Maria Margarida. *A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção*. São Paulo: Xamã, 2010.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. A construção de Brasília. [2012?]. *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil*. Rio de Janeiro, São Paulo: CPDOC, 2012. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Brasilia/Construcao>>. Acesso em 29 jun. 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. Empregabilidade. In: *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/emp.html>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. *Oit notícias: Brasil, 2007-2014*. Brasília: OIT, 2015. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms_360793.pdf>. Acesso em: 24 set. 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortes; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2001.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PACHECO, Eliezer (Org.) *Institutos Federais: uma revolução da educação profissional e tecnológica*. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011.

PAIVA, Jane. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA. In: OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja*. Brasília: Liber Livro, 2012. p.45-65

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 43-59.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.49-64

_____. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, Ruth Malafaia. *As representações dos professores sobre o Proeja: desafios para formação integrada*. 2012. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2012.

PEREIRA, Tatiane Marina dos Anjos. *Neoliberalização da educação: o posicionamento dos educadores brasileiros na VI Conferência Brasileira de Educação*. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, 2012.

PINO, I.R. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PORTO, Maria das Dores Paiva de Oliveira; LAGE, Iveline Lucena da Costa. *CEPLAR história de um sonho coletivo: uma experiência de educação popular na Paraíba destruída pelo*

golpe de estado de 1964. Paraíba: Secretaria de Educação e Cultura, Conselho Estadual de Educação, 1995. Disponível em <<http://forumeja.org.br/livros.Ceplar>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

RAMOS, Marise. Currículo integrado. In: *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.107-128

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. “*Enraizamento de esperança*”: as bases teóricas do movimento de educação de base em Goiás. 2008. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2008.

RORATTO, João Manoel. *Programa educacional de inclusão social para o mundo do trabalho e para a vida, direcionado aos jovens e adultos: avaliação do programa PROEJA na UFSM como parte de uma política pública de educação em execução*. 2012. 334f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. 2012.

SANSON, Cesar. As novas configurações no mundo do trabalho em tempos de mundialização do capital. In: ORSO, Paulino José et al. *Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores*. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SAVIANI, Dermerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. O choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1):131-152, 2003.

_____. *Escola e democracia*. 34. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SEMINÁRIO DE PESQUISA DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 1, 2008, Goiânia. *Relatório*. Goiânia: UFG, CEFET-GO, CAPES, Setec/MEC, 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pf/node/133>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. 2. reimp. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p.289-320.

SILVA, Caetana Juracy Resende et al. *Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal, RN: IFRN, 2009.

SILVA, Mônica Ribeiro da; AMORIM, Mário Lopes; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. *PROEJA educação profissional integrada à eja: entre políticas e práticas*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior - ANDES. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <www.gestrado.net.br>. Acesso em: 22 jul. 2015.

SOUZA JÚNIOR, Justino de. Omnilateralidade. In: *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 22 out. 2015.

SYDOW, Bernhard. *Currículo integrado para o PROEJA*. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS: 2012.

TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS EJA 2014. Goiânia: OBEDUC/UFG, 2016. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/transcricao-dialogos.Proeja2014.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2016. (Transcrição de Rodrigo de Freitas Amorim)

TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2010. Goiânia: OBEDUC/UFG, 2016. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br.pf/files/transc.2_dialogos.2010.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2016. (Transcrição de Rodrigo de Freitas Amorim)

TRANSCRIÇÃO DIÁLOGOS PROEJA 2013. Goiânia: OBEDUC/UFG, 2016. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/transcricao-dialogos.Proeja2013.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2016. (Transcrição de Rodrigo de Freitas Amorim)

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, p.140-160, Set/Out/Nov/Dez, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a11>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

VENTURA, Jaqueline Pereira. *Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos*. [2004?]. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>>. Acesso em: 29 maio 2014

VENTURA, Jaqueline Pereira; BOMFIM, Maria Inês. Educação de jovens e adultos e formação docente inicial: lacunas e possibilidades nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 5, 2015. *Anais...* Campinas, SP: Unicamp, 2015. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/70/20>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

VERSIANI, Maria Helena. Uma república na constituinte (1985-1988). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p.233-252, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a13v3060.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. *A não consolidação do Proeja como política pública de Estado*. 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2014.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. *Produção do conhecimento no Proeja: cinco anos de pesquisa*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Documentos legais e históricos:

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. *Boletim Anped*, v.1, n.1, janeiro/fevereiro de 1979a. Disponível em:

<<http://www.Anped.org.br/Anped/memoria/boletins-historicos>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. *Boletim Anped*, v.1, n.3, out./dez. de 1979b. Disponível em:

<<http://www.Anped.org.br/Anped/memoria/boletins-historicos>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. *Boletim Anped*, v. 2, n.1, jan./mar. de 1980. Disponível em:

<<http://www.Anped.org.br/Anped/memoria/boletins-historicos>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Boletim Anped*, v. 3, n. 2, nov./dez., 1981. Disponível em:

<<http://www.Anped.org.br/Anped/memoria/boletins-historicos>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. *Boletim Anped*, v. 4, n. 2, 1982a. Disponível em:

<<http://www.Anped.org.br/Anped/memoria/boletins-historicos>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. *Boletim Anped*, v. 4, n. 5, jun./jul., 1982b. Disponível em:

<<http://www.Anped.org.br/Anped/memoria/boletins-historicos>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. *Informativo Anped*, v. 8, n. 1, janeiro/março, 1986a. Disponível em:

<<http://www.Anped.org.br/Anped/memoria/boletins-historicos>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. *Boletim Anped*, v. 8, n. 2, abril/junho, 1986b. Disponível em:

<<http://www.Anped.org.br/Anped/memoria/boletins-historicos>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. *Boletim Anped*, v. 8, n. 3-4, jul./dez., 1986c. Disponível em:

<<http://www.Anped.org.br/Anped/memoria/boletins-historicos>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. *Boletim Anped*, v. 9, n.2-3, abr./set., 1987. Disponível em:

<<http://www.Anped.org.br/Anped/memoria/boletins-historicos>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Boletim Anped*, v. 10, n. 2-3, abr.-set., 1988. Disponível em:

<<http://www.Anped.org.br/Anped/memoria/boletins-historicos>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. *Boletim Anped*, v.11, n. 1-2, jan.-jun., 1989. Disponível em:

<<http://www.Anped.org.br/Anped/memoria/boletins-historicos>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de lei n.º 4.330*, de 2004. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C7D64D8DCB>

A1C1CE4D979603EC41AF6C.proposicoesWeb2?codteor=246979&filename=PL+4330/2004>. Acesso em: 24 set. 2015.

BRASIL. Constituição Federal (1967). *Diário Oficial da União*, Seção 1, 24/1/1967, página 953. Brasília: Câmara dos Deputados, Senado Federal, 1967. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1960-1969/constituicao-1967-24-janeiro-1967-365194-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

BRASIL. Decreto n.º 1.606, de 29 de dezembro de 1906. Crea uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. In: *Diário Oficial*, 3/1/1907, página 65. Rio de Janeiro, 1906. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1606-29-dezembro-1906-582057-publicacaooriginal-104760-pl.html>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

_____. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 18/04/1997. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1997a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 17 ago. 2015.

_____. Decreto n.º 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. *Diário Oficial da União*, 26/7/2004. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. Decreto n.º 5.159, de 28 de julho de 2004. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 29.07.2004. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5159.htm>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. Decreto n.º 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 4/10/2004. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm>. Acesso em: 18 set. 2015.

_____. *Decreto n.º 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. Brasília: Setec/MEC, 2005a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/Proejadecreto5478.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. *Decreto n.º 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. Brasília: Setec/MEC,

2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/Proejadecreto5840.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BRASIL. Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, 06/03/2012. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). *Diário Oficial da União*, Seção 1, 24/1/1942, página 1231. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

_____. Decreto-Lei n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 27/2/1942, página 2957. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

_____. Decreto-Lei n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. In: *Diário Oficial da União*, Seção 1, 26/9/1909, página 6975. Rio de Janeiro, 1909.

_____. *Decreto-Lei n. 8.319*, de 20 de outubro de 1910. Crêa o Ensino Agrônomico e aprova o respectivo regulamento. Rio de Janeiro: [s.n.], 1910.

_____. *Diário do Congresso Nacional*. Brasília, DF: Seção 1, ano XLIV, n.36, terça-feira, 11 de abril de 1989.

_____. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 27/12/1961, página 11429. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

_____. Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. *Diário Oficial da União*, 19/12/1967. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5379.htm>. Acesso em: 06 jul. 2015.

_____. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 12/8/1971, página 6377. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

_____. Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial da União*,

19/10/1982. Brasília, 1982. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

BRASIL. Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 9/12/1994. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 28 ago. 2015.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial de União*, 23/12/1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2015.

_____. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26/12/1996. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996b. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 29 ago. 2015

_____. Lei n.º 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 28/05/1998. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9649cons.htm>. Acesso em: 22 ago. 2015.

_____. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB... *Diário Oficial da União*, 21/06/2007. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 28 ago. 2015.

_____. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, 17/07/2008. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11741.htm#art2>. Acesso em: 23 ago. 2015

_____. Lei n.º 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. *Diário Oficial da União*, 29/12/2008. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)... *Diário Oficial da União*, 27/10/2011. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em: 21 set. 2015.

_____. Medida provisória n.º 238, de 1º de fevereiro de 2005. Institui, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens... Brasília: Presidência da República, 2005b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla07.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2015.

_____. Medida provisória n.º 251, de 14 de junho de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica... *Diário Oficial da União*, 15/06/2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Mpv/251.htm>. Acesso em: 28 ago. 2015.

_____. Medida provisória n.º 676, de 17 de junho de 2015. Altera a Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. *Diário Oficial da União*, 18/6/2015. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Mpv/mpv676.htm>. Acesso em: 24 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB n. 11*, de 10 de maio de 2000. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: SEB/MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB n. 15*, de 1º de junho de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, DF: SEB/MEC, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB n. 16*, de 05 de outubro de 1999. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF: CNE/MEC, 1999. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB n. 17*, de 03 de dezembro de 1997. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Brasília, DF: CNE/MEC, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1797.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n.º 646*, de 14 de maio de 1997c. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n.º 2.080*, de 13 de junho de 2005. Brasília: Setec/MEC, 2005d. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/Proejaportaria2080.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria n.º 208, de 1º de dezembro de 2005. Portaria de nomeação do grupo de trabalho para elaboração do documento base – PROEJA. *Diário Oficial da União*, 2/12/2005, Seção 2, página 25. Brasília: SETEC/MEC, 2005e. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_portProeja.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base*. Brasília: Setec/MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/Proeja_medio.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *Linha do tempo*. Brasília, DF: SETEC/MEC, Fundação Joaquim Nabuco, 2009. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Documento à sociedade: Retorno da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação às Instituições da Sociedade Civil e Política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 1 41 da LDB e revoga o Decreto no 2.208/97*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Educação Profissional: concepção, experiências, problemas e propostas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 1, 16 a 18 de junho de 2003, Brasília. *Anais...* Brasília, DF: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002266.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Síntese do processo de discussão com a sociedade sobre a política de articulação entre educação profissional e tecnológica e ensino médio...* Brasília: MEC/SEMTEC, 2004d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251a.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015

_____. Tribunal de Contas da União. *Acórdão n.º 480*, de 27 de abril de 2005. Brasília: TCU, 2005. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/juris/Web/Juris/ConsultarTextual2/Jurisprudencia.faces?grupoPesquisa=JURISPRUDENCIA&textoPesquisa=PROC:455020040>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4, 1986, Goiânia. *Carta de Goiânia*. Goiânia, GO: IV CBE, 1986. Disponível em: <http://www.Cedes.unicamp.br/carta_goiania.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2015. p.1239-1259

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. *Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica*

em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos: Edital PROEJA-CAPES/SETEC Nº 03/2006. Brasília, DF: CAPES/SETEC/MEC, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/Proeja-capes-setec>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. *Plano de desenvolvimento institucional 2012 a 2016*. Goiânia: IFG, 2013. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/images/arquivos/2014/pdi.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

Entrevista:

MOURA, Dante Henrique. *Entrevista*. [Ago. 2015]. Entrevista concedida a Rodrigo de Freitas Amorim por ocasião do III Colóquio Nacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal/RN, 06 de agosto de 2015. 1 arquivo .mp3 (33min52s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos anexos da dissertação.

Sites:

<http://Cedes.preface.com.br/>

<http://cpdoc.fgv.br/>

<http://forumeja.org.br/edupopular>

<http://gestrado.net.br/>

<http://www.Anped.org.br/>

<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/index.html>

<https://ppge.fe.ufg.br/>

www.forumeja.org.br/go

www.mec.gov.br

www.redefederal.mec.gov.br

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

Professor Dante,

O Sr. Participou da elaboração do Documento Base do Proeja (2007), participou também de Seminários Temáticos que discutiram a questão da educação profissional no período de 2003 e 2004, que antecederam o Decreto n.º 5.154/2004 com vistas a formular uma nova política de educação profissional para o Brasil. E participou também da 1ª edição dos Diálogos Proeja do IFG, em Goiânia, no ano de 2008.

Primeira pergunta: Professor, quando se discutia a reformulação da Educação Profissional nos Seminários de Educação Profissional que antecederam a promulgação do Decreto n. 5.154/2004, como foi discutida a questão da formação numa perspectiva integrada (Educação Básica + Educação Profissional)? Houve uma preocupação, naquele momento, de que esta integração atingisse a formação do trabalhador, especialmente no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Segunda pergunta: O primeiro decreto que criou o PROEJA, o de n.º 5.478/2005, delimitou o programa ao ensino médio e sua implementação nos IF's. Nos Diálogos Proeja do IFG (2008), o Sr. afirmou que houve um movimento de reação a este decreto. Que movimento foi este? Quem participou dele? Tratava-se de um movimento social organizado da classe acadêmica e outras instituições ou foi algo mais restrito a um grupo?

Terceira pergunta: Como foi elaborada, então, a minuta que levou a sanção desse decreto? O senhor teve acesso antes da promulgação deste decreto, este de 2005? Teve acesso as discussões que levaram a sanção desse decreto com todas essas falhas e emergências que os Institutos não tinham condições de cumprir?

Quarta pergunta: Afirma-se que no período 2005/2006 houve mudanças de pessoal dentro da SETEC/MEC. O senhor acompanhou estas mudanças de pessoal? Como elas se deram e como influenciaram na mudança de perspectiva de uma sensibilidade maior às questões populares?

Quarta pergunta: Professor, o senhor participou da elaboração do Documento Base do PROEJA já na segunda versão em 2007, sob o enfoque do novo Decreto, o 5.840/2006. Como foi a construção deste documento? Foi fruto de um trabalho integrado dos diversos participantes? O documento, pode-se dizer, é um avanço na práxis social e pedagógica da EP com a EJA ou pode cair no mero discurso ideológico?

Última pergunta: Professor, pensando nas questões estruturais e conjunturais que marcaram o processo de construção das políticas públicas educacionais brasileiras, em sua opinião, quando o PROEJA é criado, ele é um Programa de corte revolucionário ou mais uma adequação às necessidades hegemônicas e concessões ao capital da educação do trabalhador?

ANEXO A – Entrevista com o Prof. Dr. Dante Henrique Moura (IFRN)

Nata, RN, 06 de agosto de 2015.

Entrevista do Prof. Dr. Dante Henrique Moura, professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), da mesma instituição, cedida a Rodrigo de Freitas Amorim, aluno do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE-FE/UFG), cuja pesquisa intitula-se “A formação do trabalhador no PROEJA: entre os laços e embaraços do discurso oficial aos Diálogos/PROEJA do Instituto Federal de Goiás”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Emília de Castro Rodrigues.

Professor Dante,

O Sr. Participou da elaboração do Documento Base do Proeja (2007), participou também de Seminários Temáticos que discutiram a questão da educação profissional no período de 2003 e 2004, que antecederam o Decreto n.º 5.154/2004 com vistas a formular uma nova política de educação profissional para o Brasil. E participou também da 1ª edição dos Diálogos Proeja do IFG, em Goiânia, no ano de 2008.

Primeira pergunta professor: quando se discutia a reformulação da Educação Profissional nos Seminários de Educação Profissional que antecederam a promulgação do Decreto n. 5.154/2004, como foi discutida a questão da formação numa perspectiva integrada (Educação Básica + Educação Profissional)? Houve uma preocupação, naquele momento, de que esta integração atingisse a formação do trabalhador, especialmente no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Bem, é..., os seminários que ocorreram ao longo de 2003 e que dele resultaram aquele documento de políticas públicas para educação profissional e tecnológica, que foi publicado pela SETEC em 2004. Era um momento bastante peculiar, é..., na educação brasileira, por que? Porque nós estávamos exatamente no início do primeiro mandato do presidente Lula. É..., em que a grande reivindicação, é..., principalmente a nível dos sindicatos e dos pesquisadores do campo trabalho e educação, era a revogação do decreto 2.208 e de todos os seus princípios, e substituir tudo isso por uma base legal que permitisse uma outra concepção de formação humana, é..., na educação profissional técnica de nível médio. Nesse movimento todo se fez uma crítica bastante dura, bastante radical, a todo movimento que aconteceu nos anos 90, que a gente, que simboliza esse movimento dos anos 90 no campo da educação profissional é a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional, regulamentada pelo decreto 2.208 e, posteriormente, isso se constituiu o que se chamou a reforma da educação profissional dos anos 90, cujo financiamento foi o PROEP, o Programa de Expansão da Educação Profissional, que a lógica era a subordinação da formação humana às necessidades e demandas do mercado de trabalho. Então, esses seminários que ocorreram ao longo de 2003 e início de 2004, que resultaram naquele documento que eu mencionei, o movimento deles era exatamente no sentido contrário. Era necessário revogar o decreto 2.208, colocar uma base legal que permitisse a integração entre ensino médio e educação profissional, e isso, orientado por uma concepção não da subordinação ao mercado, mas de considerar a necessidade efetiva do mundo do trabalho mas a partir da ideia de formação, de uma formação ampla, formação integral, omnilateral ou politécnica. E isso incluindo tanto os jovens da trajetória, entre aspas, chamada regular,

que estão terminando o ensino fundamental aí por volta dos 14, 15, 16 anos de idade, como também para o público da educação de jovens e adultos, ou seja, o público trabalhador. Essa era a ideia. A ideia era romper, né! O que movimentou esses seminários era romper com aquela concepção dos anos 90 e trazer para o campo da educação profissional e, especialmente, na relação entre ensino médio e educação profissional, essa perspectiva de formação humana integral, tanto para os adolescentes como para o público da educação de jovens e adultos.

Segunda pergunta: o primeiro decreto que criou o PROEJA, o de n.º 5.478/2005, delimitou o programa ao ensino médio e sua implementação nos IF's. Nos Diálogos Proeja do IFG (2008), o Sr. afirmou que houve um movimento de reação a este decreto. Que movimento foi este? Quem participou dele? Tratava-se de um movimento social organizado da classe acadêmica e outras instituições ou foi algo mais restrito a um grupo?

Bem, realmente houve esse movimento de reação e ele foi amplo. Ele nasceu inclusive na própria Rede Federal. Ora, por diversas razões, e razões inclusive contraditórias, né?! Por exemplo, houve um grupo, é..., é..., de pesquisadores do campo da educação profissional e da EJA, tanto integrantes da Rede Federal como integrantes da Universidade. Nesse grupo eu me incluo. Que nós fizemos a crítica na perspectiva não de ser contra a ideia do PROEJA, mas de criticar a forma, é..., como o PROEJA veio a tona, por meio de um decreto, sem a discussão prévia e ampla, porque se o decreto 2.208 foi revogado pelo decreto 5.154, que também é um decreto, e portanto de caráter autoritário, por iniciativa exclusiva do executivo, mas ele foi precedido de uma longa discussão nesses seminários sobre os quais a gente já discutiu na pergunta anterior. O PROEJA veio à tona primeiro pela Portaria n. 2080, de 2005, e aí houve uma crítica muito grande ao seu conteúdo e ele foi reiterado rapidamente pelo decreto 5.478, né?! Então, quais os grandes problemas que a gente tem no decreto 5.478: primeiro, é..., ele coloca, reconhece, né..., a baixa escolaridade da população jovem e adulta brasileira mas se concentra numa medida no ensino médio, só que o problema é anterior, ele vem do ensino fundamental, então não podia começar a trabalhar no ensino médio apenas quando o ensino fundamental quando uma grande parte da população não tinha escolarização ainda de ensino fundamental, então ele teria que ter, desde o início, ter abrangido ensino fundamental e médio, pois ele se concentra só na Rede Federal, mas não era possível, é..., enfrentar o problema da baixa escolarização, baixo nível da escolaridade da população brasileira, jovem e adulta, tendo como universo apenas a Rede Federal, porque a matrícula da Rede Federal àquela época era de cerca de 85 mil matrículas no ensino técnico, e o decreto colocava que 10% da matrícula do ensino técnico, ou melhor, 10% da matrícula do ensino integrado na Rede Federal, a partir de 2006, deveria ser destinado ao público da EJA. Ora, 10% de 85 mil é oito mil e quinhentos, quando a gente tem no Brasil ainda hoje 80 milhões de brasileiros e brasileiras que não concluiu a educação básica, ou seja, aquele lócus, o interior da Rede Federal, ele não daria conta naquele momento e continua sem dar conta de atender realmente o que a população precisa. Tem que se algo nas redes públicas estaduais e municipais. Então, a crítica que nós fazíamos desde o interior da Rede, é..., é..., dos profissionais, principalmente dos diretores de ensino da Rede e desde a academia também era a crítica no sentido de que aquele decreto era curto para atender o que se propunha. Mas existe uma outra reação também no interior da Rede, que era uma reação, digamos que eu diga, assim, menos nobre, era uma reação preconceituosa, contra a educação de jovens e adultos, contra o público da educação de jovens e adultos dentro da Rede. Então, formou-se uma crítica contrária mas de natureza muito distinta. Uma de natureza que reconhecia a importância social, econômica e criticava a medida porque, a

medida na maneira como ela foi feita ela não alcançaria o que anunciava que poderia alcançar, que era preciso portanto reformular completamente essa lógica e a outra reação, que era reação preconceituosa, contra a educação de jovens e adultos na Rede Federal. Então, realmente essa crítica foi feita. É..., com base, e ainda mais, e ainda tinha mais outro elemento fundante na crítica que esse grupo da academia e de alguns segmentos internos de dentro da Rede Federal, o próprio Fórum de Diretores de Ensino fazia, era que não havia conhecimento dentro da Rede Federal sobre a educação de jovens e adultos, portanto, seria impossível atender a um decreto de junho de 2005 que dizia que a partir de 2006, 10% da matrícula teria que ser destinada ao ensino médio integrado na modalidade EJA, quando não havia dentro da Rede uma massa de conhecimentos, de professores formados, que permitisse pensar nesse currículo tendo como referência a realidade do sujeito jovem e adulto, é... em situação de adequação escolar quando não havia educação de jovens e adultos na Rede Federal, havia naquele momento algumas experiências isoladas, é... no então CEFET de Roraima, CEFET do Espírito Santo, CEFET de Campos, mas que não era, acho que alguma coisa também em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, mas que não era experiência de EJA integrada à educação profissional. Então, não existia conhecimento na Rede que permitisse o pensar esse currículo voltado para o sujeito jovem e adulto num espaço de tempo tão curto. Então, essa foi a crítica realmente forte, é... no sentido de que não era possível, por meio daquele instrumento legal, se alcançar o que se estava anunciando que alcançaria.

O senhor fala da presença do Fórum de Dirigentes nas Instituições Federais nesse período como exercendo um importante papel, apesar de contraditório. A nossa terceira pergunta questiona o seguinte: como foi elaborada, então, a minuta que levou a sanção desse decreto? O senhor teve acesso antes da promulgação deste decreto, este de 2005? Teve acesso as discussões que levaram a sanção desse decreto com todas essas falhas e emergências que os Institutos não tinham condições de cumprir?

Não... na verdade a informação que a gente tem é de que houve uma reunião entre, é... o então secretário, né... que era o Ibanhes, o ministro e alguns diretores gerais de CEFETs, não os diretores da área acadêmica, os diretores gerais, e que essa, essa... primeiro a portaria, né?! Porque antes do decreto tem a portaria. Portaria 2.080 ela foi fruto dessa articulação entre alguns dirigentes do então CONCEFET, que era o conselho que congregava os diretores gerais dos CEFETs, o secretário da SETEC e o próprio ministro, tá?! E daí saiu essa portaria. A portaria foi criticada inclusive porque ela interferia na autonomia dos CEFETs, foi uma das críticas que a gente fez logo no início, à portaria. Porque a portaria determinava que 10% das vagas em 2006 deveria ser destinadas ao ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de EJA, mas tinha um decreto que dizia, que tem uma hierarquia maior que a portaria, o decreto dizia que essas instituições tinham autonomia pedagógica. Então, uma portaria que tem um nível hierárquico menor que um decreto estava interferindo na autonomia das instituições, que tinham autonomia dada por um decreto. E aí, foi por isso que, houve um lapso de tempo tão pequeno entre a portaria e o decreto. A forma que o governo encontrou naquele momento de resolver esse problema que foi a crítica inicial de que uma portaria estava ferindo a autonomia, foi substituir a portaria por um decreto. E aí, um decreto poderia alterar o conteúdo do outro decreto. Mas, até esse momento, de vir à tona o Decreto 5.478, não tenho informação sobre alguém ou algum grupo da academia, de pesquisadores do campo da EJA e do campo da educação profissional que tenham participado.

Quarta pergunta: Afirma-se que no período 2005/2006 houve mudanças de pessoal dentro da SETEC/MEC. O senhor acompanhou estas mudanças de pessoal? Como elas se deram e como influenciaram na mudança de perspectiva de uma sensibilidade maior às questões populares?

Bem, como a mudança ocorreu, eu não tenho informação sobre esse processo. Mas, a partir da mudança do novo grupo de chegou a SETEC, houve uma mudança de postura profunda em relação ao PROEJA. Por que? Essa mudança foi por volta aí de junho, julho, pouco depois da publicação do primeiro decreto, é... houve a mudança. É... saiu a equipe da SETEC anterior e entrou uma nova equipe na SETEC. E essa nova equipe, foi ela que enfrentou aquelas críticas, que na pergunta anterior, disse que foram feitas, né... ao conteúdo do decreto 5.478, à forma – forma decreto – e ao conteúdo, propriamente dito, do decreto. Então, na hora que esse grupo entrou, o grupo anterior, que estava saindo, tinha organizado uma série de eventos distribuídos pelo país para que os diretores de ensino da Rede recebessem uma espécie de treinamento para implantar, é... o PROEJA em cada uma de suas instituições. E, esses encontros a nível nacional foram um momento que se converteram num momento de grande reflexão e crítica ao conteúdo e a forma como o decreto chegou, tá?! Só que, quem preparou esses eventos foi a equipe que saiu, e quem recebeu a realização desses eventos foi exatamente a equipe que estava entrando, tá?! E essa equipe que estava entrando ela foi sensível às críticas e entendeu que as críticas eram pertinentes e foi esse movimento que desencadeou na criação de um grupo de trabalho, é... que foi convidado para elaborar o que veio a se chamar Documento Base do PROEJA.

O senhor se lembra de nomes dessa nova equipe?

Sim, sim. Dois nomes fundamentais que a gente lembra é o do próprio secretário Eliezer Pacheco e, o nome central nesse processo foi a diretora de políticas, que foi a professora Jacqueline Moll. Na verdade, essa articulação política eu creio que foi fundamentalmente em função da postura da professora Jacqueline Moll, que ela quem recebeu todas as críticas, que ela era a diretora de políticas, e ao receber as críticas ela foi sensível às críticas, inclusive, porque ela é do campo da educação de jovens e adultos, e a partir dela, foi ela que fez a articulação para criar um grupo de trabalho para discutir o PROEJA e esse grupo de trabalho, do trabalho desse grupo resultou a proposta de Documento Base do PROEJA.

Penúltima pergunta professor: o senhor participou da elaboração do Documento Base do PROEJA já na segunda versão em 2007, sob o enfoque do novo Decreto, o 5.840/2006. Como foi a construção deste documento? Foi fruto de um trabalho integrado dos diversos participantes? O documento, pode-se dizer, é um avanço na práxis social e pedagógica da EP com a EJA ou pode cair no mero discurso ideológico?

Bem, na verdade Rodrigo, eu participei no primeiro documento, desde o primeiro documento, que foi... esse grupo foi criado aí por volta de outubro, novembro de 2006. Depois de todo aquele processo que eu falei, foi criado um grupo de trabalho. Eu fui convidado pela professora Jacqueline. Num primeiro momento eu não a conhecia. Estranhei o convite. Disse muito claramente a ela que estava estranhando o convite já que eu era uma das pessoas que estava, é... do ponto de vista acadêmico, fazendo uma crítica, é... assim... contundente ao conteúdo e a forma do Decreto 5.478. E a professora Jacqueline não só me, quando me convidou e quando convidou as demais pessoas, ela disse que exatamente as pessoas e entidades que ela estava convidando para compor esse grupo de trabalho era exatamente aquelas que tinham uma postura crítica em relação ao conteúdo e a forma do Decreto 5.478.

E aí, nós... esse grupo de trabalho foi constituído fundamentalmente por pessoas da academia que tinha produção acadêmica no campo da educação profissional e no campo da educação de jovens e adultos, e entidade vinculadas aos movimentos sociais, né... esse grupo foi constituído aí por volta de outubro e novembro, e a primeira versão do Documento Base nós a concluímos por volta de fevereiro ou março... foi por volta de fevereiro ou março de 2006. E essa primeira versão do Documento Base ela apontava já para a necessidade de algumas mudanças profundas, é... além de discutir a concepção do PROEJA, né?! A gente sinalizava no Documento que, na verdade não é um documento dessas pessoas, que essas pessoas produziram um documento para a SETEC, foi um documento do governo, tá?! Agora, ele foi produzido a partir da contribuição desses pesquisadores e dessas entidades, é... vinculadas aos movimentos sociais. E nesse documento se apontava para a necessidade de uma alteração profunda, inclusive no conteúdo do decreto 5.478, nomeadamente: a questão da carga horária, porque o decreto 5.478 colocava uma carga horária máxima e o extremamente..., e essa carga horária máxima era 50% da carga horária mínima estabelecida pela LDB para, no conteúdo do ensino médio. Então, uma mudança que se colocava como necessária inverter essa lógica da carga horária máxima por carga horário mínima, ampliar o espaço do PROEJA para as redes públicas estaduais e municipais, ampliar do ensino médio para incluir também o ensino fundamental. E, no documento foi uma coisa bastante contraditória, que não foi produção desse grupo de trabalho, mas quando o grupo de trabalho terminou a proposta, evidentemente como o documento seria um documento oficial do governo, teria que ter a chancela do governo. Quando esse documento saiu da SETEC para a secretaria executiva do MEC, quando ele voltou foi incluído no documento que além das redes estaduais e municipais, também o Sistema S, seria um locus, é... para... para... para... a implementação do PROEJA, tá?! É tanto que, quando o novo decreto saiu, saiu colocando isso também. Se você observar no conteúdo do novo decreto, tem a Rede Federal, as redes estaduais, as redes municipais e o Sistema S, mas esta não foi uma proposta que saiu do grupo e sim uma proposta que o MEC, o MEC incluiu. Quanto ao conteúdo do documento, ele em linhas gerais tem algumas contradições, que é fruto das visões desses vários pesquisadores e entidades que também estavam representadas, mas eu compreendo ainda hoje que o movimento geral que ele sinaliza é um grande avanço, dentro dos limites que a gente tem para a educação profissional e para a educação de jovens e adultos. Essa aproximação entre a educação profissional e a educação de jovens e adultos, a partir da concepção que está delineada no Documento Base, na nossa compreensão de que se a gente consegue materializar dentro de uma sociedade brasileira, de todas as contradições que a gente tem, é um grande avanço! Agora, há uma diferença muito grande entre o que está como conteúdo no Documento Base do PROEJA e a vontade efetiva política do MEC de materializar isso. Por isso que há um descompasso. Se a gente for analisar historicamente, qual foi o esforço ao longo do tempo que, efetivamente, houve para materializar o que está ali? Eu diria que, durante ainda, o final do primeiro mandato do Governo Lula e o início do segundo mandato, ainda houve algum esforço, mas depois de um certo tempo, o esforço foi em outra direção e culminando com o PRONATEC, que é exatamente a negação do que está no Documento Base do PROEJA, que é onde está investida toda a energia atualmente do MEC em termos de política da educação profissional, o PRONATEC. Então, o Documento Base PROEJA, na minha visão, hoje, ele está esquecido, do ponto de vista do que o MEC está encaminhando hoje. Não só o Documento Base do PROEJA mas o outro Documento Base também, que é o documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que é o documento da integração entre ensino médio e educação profissional para, digamos, destinado àqueles estudantes, não que estão na modalidade EJA, mas que estão na chamada trajetória regular.

Um adendo a esta pergunta: quando o senhor afirma que o Sistema S e entidades privadas foram incluídas no novo Decreto, isso é resultado de uma ação do governo para ampliar a oferta e responsabilizar as entidades privadas ou o senhor acredita que isso seja uma pressão da iniciativa privada, no sentido de captar dentro da questão do financiamento possibilidades de auferir recursos públicos para os seus projetos?

O discurso do governo naquele momento era o discurso da responsabilização do Sistema S, já que o Sistema S recebe dinheiro público, ele deveria também se responsabilizar por esta oferta. É... o movimento ao longo do tempo mostrou que ou houve uma mudança, o MEC realmente pensava dessa maneira e depois mudou, ou já não pensava dessa maneira e apenas o discurso é que era nesse sentido, né?! Observe que isso foi em 2006. Em 2007 houve a Conferência Nacional de Educação Profissional e uma das discussões da Conferência Nacional de Educação Profissional foi de uma pressão do MEC junto ao Sistema S que o Sistema S destinasse pelo menos 30% da sua arrecadação de dinheiro público para a oferta no campo da educação profissional. Foi aí onde houve aquele acordo de gratuidade, tá?! Então, isso apontava numa direção do MEC estar lutando por uma maior responsabilização do Sistema S, pela oferta da educação profissional. Mas, os movimentos posteriores foram em direção distinta. Por que? Porque, o que é que o PRONATEC... volto ao PRONATEC... faz? O PRONATEC diferentemente de querer que o Sistema S amplie a oferta gratuita, que era o movimento lá dá... de 2007, agora o PRONATEC vem no sentido contrário, diferente, vem no sentido de repassar dinheiro público para o Sistema S, para que o Sistema S faça a oferta da educação profissional. Então, aquele movimento inicial do discurso da responsabilização do Sistema S, que estava recebendo dinheiro público para com esse dinheiro público, que já recebia, oferecer educação profissional, ele cai por terra com o PRONATEC. Que o PRONATEC é dinheiro novo além do que o Sistema S já recebe do dinheiro público, né?!... pela arrecadação compulsória na folha de pagamento de cada uma das respectivas áreas do Sistema S. Não... é dinheiro novo, dinheiro público novo no Sistema S para que o Sistema S ofereça educação profissional, com um agravante, é que o Estado brasileiro está transferindo dinheiro público para o Sistema S e, juntamente com isso, concedendo ao Sistema S o direito de conceber que tipo de educação profissional ele vai proporcionar à população brasileira. Então, ele está dando dinheiro e dizendo: “está aqui o recurso e agora decida como você vai formar o trabalhador, com que concepção você vai formar o trabalhador”. E isso vai completamente de encontro, radicalmente em oposição à concepção de formação que está no Documento Base do PROEJA.

Última pergunta professor: pensando nas questões estruturais e conjunturais que marcaram o processo de construção das políticas públicas educacionais brasileiras, em sua opinião, quando o PROEJA é criado, ele é um Programa de corte revolucionário ou mais uma adequação às necessidades hegemônicas e concessões ao capital da educação do trabalhador?

Eu diria que o PROEJA continua tendo um potencial, não sei se revolucionário, é muito forte, mas de mudanças positivas no sentido de uma educação de qualidade, de uma formação integral, politécnica, omnilateral, da classe trabalhadora jovem e adulta. Em termos de concepção ele tem essa potencialidade. Mas da forma como ele vem se materializando, e a forma de indução ou de falta de indução do governo brasileiro por meio do MEC, que é o responsável, o grande coordenador da educação nacional, ele na verdade torna-se mais um programa focal porque ele não consegue avançar em escala. Exatamente, porque ele foi lançado como sendo, com discurso de que seria prioritário, mas ele não foi prioritário em nenhum momento. Tá! Ele não foi prioritário em nenhum momento! Então, você tem uma

base de concepção interessante que tem um grande potencial de ser transformador, de contribuir para uma formação qualificada da classe trabalhadora, jovem e adulta, mas como não houve uma indução... ele não foi assumido como prioridade, ele tem uma oferta restrita, muito pequena no âmbito da Rede Federal. Algumas redes estaduais assumiram em determinado momento, mas também já está arrefecendo. Por exemplo, a rede estadual do Paraná é onde a gente vê que houve realmente um maior avanço, mas houve mudança de governo e já não é mais tão prioritária. E com a vinda do PRONATEC, repito, na verdade a oferta hoje do PROEJA está sendo subsumida pelo PRONATEC.

Para finalizar professor, na sua opinião, o que o senhor poderia dizer como últimas palavras, o que o senhor poderia apontar como caminhos para que nós pudéssemos construir um PROEJA como política pública e que prevalecesse, especialmente, para atender a população jovem e adulta da classe trabalhadora?

Não vejo outro caminho que não seja a luta dentro das instituições. Para isso é preciso constituir em cada instituição um grupo, efetivamente, de resistência, de guerra de posição, de fazer, de conseguir arrancar essa discussão do interior de cada instituição, e constituir um grupo de trabalho. Mas, como nós estamos agora numa fase de resistência, eu penso que não é possível a gente ter em larga escala o PROEJA dentro das instituições que ainda não o tem consolidado, mas eu acho que o importante é constituir pequenos grupos comprometidos, que se comprometam efetivamente a estudar, a produzir conhecimento sobre o PROEJA, a ter pequenas experiências. A gente consegue fazer um curso num determinado campus num determinado instituto com um grupo comprometido, e esse curso ele funciona, esse curso por ir se enraizando e ao mesmo tempo que vai se enraizando vai se expandido para outros campi, outros cursos, para outros grupos, e construindo isso passo a passo. Nós não estamos num momento agora... infelizmente era para estarmos numa outra posição, afinal de contas já temos aí... já estamos nos aproximando dos dez anos, do PROEJA. O PROEJA enquanto marco legal fez dez anos, mas enquanto oferta propriamente dita nós estamos aí nas portas de fazer dez anos, e poderíamos ter avançado muito mais, se nós tivéssemos tido, efetivamente, uma ação indutora do MEC e cumulativa. A gente teve uma ação indutora do MEC inicialmente, mas ela não foi cumulativa, ela foi, ela foi... esmaecendo... esmaecendo..., de até o ponto de que hoje não há ação indutora nenhuma do MEC. As ações hoje tem que ser a partir das iniciativas do grupos dentro de cada instituição. Dos grupos que estão investigando o PROEJA, que assumiram o PROEJA como efetivamente uma possibilidade concreta de uma educação de qualidade para a classe trabalhadora jovem e adulta do Brasil.

Muito obrigado!

REFERÊNCIA:

MOURA, Dante Henrique. *Entrevista*. [Ago. 2015]. Entrevista concedida a Rodrigo de Freitas Amorim por ocasião do III Colóquio Nacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal/RN, 06 de agosto de 2015. 1 arquivo .mp3 (33min52s).