



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DINTER EM EDUCAÇÃO CAPES/UFG/CAJ/CAC/IFG

JACQUELINE MARIA BARBOSA VITORETTE

**A NÃO CONSOLIDAÇÃO DO PROEJA COMO POLÍTICA
PÚBLICA DE ESTADO**

GOIÂNIA

2014

JACQUELINE MARIA BARBOSA VITORETTE

**A NÃO CONSOLIDAÇÃO DO PROEJA COMO POLÍTICA
PÚBLICA DE ESTADO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação sob a orientação da professora Dr.^a Maria Margarida Machado. Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

GOIÂNIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)

Vitorette, Jacqueline Maria Barbosa.
V845n A não consolidação do Proeja como política pública de
Estado [manuscrito] / Jacqueline Maria Barbosa Vitorette. – 2014.
253 f. : il. ; 30 cm.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Margarida Machado”.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2014.
Bibliografia.
Inclui listas de quadros e siglas.
Apêndices.

1. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e
Adultos (Brasil). 2. Política pública. 3. Ensino profissional. I.
Título.

CDU 377(043)

JACQUELINE MARIA BARBOSA VITORETTE

A não consolidação do Proeja como política pública de Estado

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutora, aprovada em 24 de fevereiro de 2014, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profª Drª Maria Margarida Machado (Orientadora) – UFG

Presidente da Banca

Prof. Dr. Dante Henrique Moura – IF/RN

Edna Castro de Oliveira

Profª Drª Edna Castro de Oliveira – UFES

Agustina Rosa Echeverría

Profª Drª Agustina Rosa Echeverría – UFG

Maria Emilia de Castro Rodrigues

Profª Drª Maria Emilia de Castro Rodrigues – UFG

AGRADECIMENTOS

À professora Dr.^a Maria Margarida Machado, pela atenção e pelo apoio durante o processo de orientação deste trabalho.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), pela oportunidade de realização do doutorado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de doutorado, ajuda financeira que custeou grande parte deste estudo.

Ao Instituto Federal de Educação, Científica e Tecnológica (IFG), *campus* Goiânia, Departamento de Área Acadêmica II, coordenação de química, pelo apoio na redução de carga horária para dedicação ao doutorado.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da FE/UFG, pelos saberes partilhados.

Aos professores arguidores desta pesquisa, pela leitura atenta e pelas contribuições que fizeram com que este trabalho tomasse novos rumos.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, obrigada pelas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

Aos professores da disciplina de Estado e Capitalismo no Brasil: interpretações e processos, do PPGE em História da UFG, pela abertura de horizonte que a disciplina me propiciou.

A todos os entrevistados, pela contribuição significativa a qual resultou em meu aprimoramento profissional e pessoal.

Ao coletivo de amigos e colegas do IFG, da UFG, do Fórum Goiano de EJA, dentre outros, que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta pesquisa.

A todos os parentes próximos, pela tolerância em aguentar minhas fragilidades, entender minhas dificuldades e ausências.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração Educacional

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET – Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais

CEFET-RJ – Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CERTIFIC – Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada

CES – Centros de Ensino Supletivo

CNC – Confederação Nacional do Comércio

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCEPNT – Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DCNEPTNM – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

DEEP – Diretoria de Estatísticas Educacionais do Inep

DESU – Departamento de Ensino Supletivo

EAF – Escola Agrotécnica Federal

EDA – Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

EMJAT - Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

EP – Educação Profissional

EPT – Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETF – Escola Técnica Federal
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FE – Faculdade de Educação
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GAB – Gabinete
GENPEX – Grupo de ensino pesquisa e extensão em educação popular e estudos filosóficos e histórico-culturais
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL – Instituto Euvaldo Lodi
IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFBA – Instituto Federal da Bahia
IFES – Instituto Federal do Espírito Santo
IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IF-FARROUPILHA – Instituto Federal Farroupilha
IF FLUMINENSE – Instituto Federal Fluminense
IFG – Instituto Federal de Goiás
IFPE – Instituto Federal de Pernambuco
IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IF SUL DE MINAS – Instituto Federal do Sul de Minas
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
IFSP – Instituto Federal de São Paulo
IHL – Instituto Hervert Levy
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MD – Ministério da Defesa
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MS – Ministério da Saúde

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PL – Projeto de Lei

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNE – Plano Nacional de Educação

PNQ – Plano Nacional de Qualificação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEJA FIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na formação inicial e continuada com ensino fundamental

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

PUC de São Paulo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMTEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESC – Serviço Social do Comércio

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social de Transporte

SETEC – Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica

SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

TEC NEP – Programa Educação, Tecnológica e Profissionalização para Pessoa Necessidades Especiais

TCU – Tribunal de Contas da União

UFG – Universidade Federal de Goiás

USAID – United States Agency for International Development

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Oferta contínua de cursos Proeja – 2006 a 2010	21
QUADRO 2 – Institutos Federais com oferta contínua de Proeja – 2006 a 2010	22
QUADRO 3 – Institutos Federais que participaram da pesquisa	23
QUADRO 4 – Soma das matrículas de Proeja (federal, estadual, municipal e privada)	132
QUADRO 5 – Matrículas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – 2012	159
QUADRO 6 – Matrículas Proeja Técnico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – 2012	160

VITORETTE, J. M. *A não consolidação do Proeja como política pública de Estado*. 2014. 253f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

RESUMO

A presente tese, defendida na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, teve por objetivo investigar uma política pública como expressão da disputa de projetos societários, de concepções e de tensões entre correlação de forças assimétricas na sociedade brasileira capitalista. O problema deste estudo foi identificar como se institui uma política pública capaz de garantir a educação como direito fundamental na vida de jovens e adultos trabalhadores, tendo como objeto o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Cinco Institutos Federais (IFs) foram lócus da pesquisa, que abrangeu o período de 2005 a 2010. Os sujeitos entrevistados foram profissionais federais, gestores e professores que implantaram e divulgaram o Proeja tanto no sistema nacional, por meio da Setec/MEC, quanto nos cinco IFs da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A pesquisa baseou-se em conceitos que buscaram entender as concepções em disputa de Estado, de política pública e de educação profissional consolidadas na realidade brasileira, assim como compreender a responsabilidade pelas ações públicas de implantação, implementação e materialização das políticas sociais no Brasil. Os dados revelam que o Estado esteve presente na indução do Proeja e, para isso, houve financiamento específico, formação de professor, de gestor e de técnico administrativo e criou-se legislação apropriada para se induzir essa política. Todavia, os principais resultados indicam a não concretização do Proeja como política pública de Estado, havendo ainda uma diferenciação entre a intenção declarada e a materialização do Proeja. Os resultados indicam também entendimento restrito no que diz respeito à garantia do direito à educação para o público de jovens e adultos trabalhadores, confusão em relação às especificidades desses sujeitos, limites na concretização da formação de professores e ausência de professores para atuar no programa. Embora tenha havido um movimento contr-hegemônico nos IFs para a defesa da implantação do Proeja, o que se verifica é a concepção liberal de direito iguais, excluindo, com isso, os diferentes e “menos capazes”.

Palavras-chave: Proeja. Política pública. Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional.

VITORETTE, J. M. The non-materialization of Proeja as a State public policy. 2014. 253p. Thesis (Ph.D.) – College of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2014.

ABSTRACT

This dissertation, defended in the research program State, Policies and History of Education of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Goiás, aimed to investigate a public policy as an expression of the dispute of corporate projects, of concepts, of tensions between the correlation of asymmetric forces in the Brazilian capitalist society. The research question of this study led to identify how to institute a public policy capable of ensuring education as a fundamental right for young and adult workers. The object of study was the National Program for Integration of Vocational/Professional Education with Basic Education in the Modality of Youth and Adult Education (Proeja). The research sites (locus) were five Federal Institutes (FIs), covering the period from the year 2005 until the year 2010. Interviewees were federal professionals, managers and teachers who initiated and spread Proeja in the national system, through the Setec/MEC, and in the Federal Institutes that take part of the Federal System of Vocational/Professional, Scientific and Technological Education. The research was based on concepts which aimed to understand the conceptions in dispute of State, public policy and professional/vocational education consolidated in Brazilian reality, as well as understand the responsibility for public actions of deployment, implementation and materialization of social policies in Brazil. Data show that the State was present at the encouragement of Proeja to provide education to the Brazilian workers. To achieve this, the State offered specific funding and training for teachers, managers and technical-administrative staff. An appropriate legislation has been created to induce this policy, however, main results indicate the non-materialization of Proeja as a State public policy since there is a difference between stated intent and the materialization of Proeja. Results also indicate that there is a limited understanding with regard to guaranteeing the right to education for youth and adult workers, confusion about the specificities of these two groups, limits in the execution of teacher training and lack of teachers to work in the program. Although there is a counter-hegemonic movement in the Federal Institutes to defend the deployment of Proeja, what is happening is the liberal conception of equal rights, excluding, therefore, different and “less capable” people.

Keywords: Proeja. Public policy. Youth and Adults Education. Vocational/Professional Education.

SUMÁRIO

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS E QUADROS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO13

CAPÍTULO I – O discurso de igualdade e desigualdade26

1.1 A construção do discurso da igualdade no liberalismo clássico26

1.2 O discurso da desigualdade29

1.3 A contraposição ao discurso liberal38

1.4 O discurso da igualdade e desigualdade frente ao desafio da educação47

CAPÍTULO II – O Estado e a Educação no Brasil – presença e ausência dos trabalhadores54

2.1 Contextualizando a atuação do Estado na educação dos trabalhadores59

2.2 Concepções de educação profissional que influenciaram o Proeja67

2.3 O Proeja enquanto projeto de política pública de educação para os trabalhadores91

CAPÍTULO III – A experiência de Proeja: o direito de “iguais”124

3.1 Implantação e consolidação do Proeja125

3.2 Formação de professores165

3.3 Proeja: afirmação e negação do direito à educação188

CONSIDERAÇÕES FINAIS228

REFERÊNCIAS239

APÊNDICES251

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa vincula-se à linha Estado, Políticas e História da Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG) e analisa a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no período de 2006 a 2010, a partir da experiência de cinco Institutos Federais (IFs). Busca ainda identificar os limites e as possibilidades de transformação desse programa em política pública de Estado, na perspectiva de consolidar uma educação de qualidade a jovens e adultos trabalhadores atendendo a esse direito fundamental proclamado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). O estudo do Proeja, objeto de pesquisa, tem início em 2005, pois, nesse momento, têm-se a edição da portaria¹ e o primeiro decreto do programa. No entanto, a oferta de cursos do Proeja na rede federal só começa, de fato, a partir de 2006.

Este estudo alia-se a vários outros, já publicados no país, na pretensão de discutir o Proeja como política pública nos IFs. A problemática investigada se insere, de forma ampla, na literatura que trata da relação educação e Estado, o que destaca a relevância e a pertinência deste trabalho por contribuir na discussão das potencialidades das políticas públicas na direção de libertação daqueles que vivem do trabalho.

O objetivo desta pesquisa, portanto, foi investigar o Proeja em cinco IFs (IFBA; IFES; IFG; IF-Farroupilha; IFSC) como expressão da disputa de projetos societários, de concepções, de tensões entre correlação de forças assimétricas em uma sociedade capitalista num dado momento histórico. Uma política pública apresenta em tese caminhos a serem percorridos: formulação, implantação, implementação e materialização. Todavia, as reflexões decorrentes da pesquisa sobre o Proeja indicam que ele ainda não se materializou como política pública nos IFs, apesar de já existir nessa rede há oito anos (2006-2013).

A questão que norteou a pesquisa foi: como se constitui uma política pública capaz de garantir acesso à educação como direito fundamental na vida de jovens e adultos trabalhadores? Para compreender essa constituição, fez-se necessário entender a concepção de Estado, de política pública e de educação consolidada na realidade brasileira, bem como a responsabilidade pública pela implantação, implementação e materialização das políticas sociais no país.

¹ Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº. 2080, de 13 de junho de 2005.

O interesse da autora desta pesquisa pelo tema encontra-se voltado a três aspectos: a) vivência enquanto professora e gestora do sistema federal de educação profissionalizante, tendo trabalhado na Escola Técnica Federal, na Escola Federal Agrotécnica, no Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológico (Cefet) e atualmente no IF; b) experiência com o Projeta pela participação enquanto professora de química e coordenadora² de curso de Projeja, depois, coordenadora do curso em âmbito da instituição. Professora formadora de três turmas no Curso de Especialização Projeja, duas delas em Goiânia e uma em Jataí no Estado de Goiás. Ação exercida em conjunto com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Coordenadora e professora formadora do curso de capacitação em Projeja no Instituto Federal de Goiás (IFG), *campus* Goiânia. Participação no espaço de luta pelo direito à educação dos trabalhadores no Fórum Goiano de EJA e atuação, como pesquisadora³, no Grupo de Pesquisa/Projeja/Capes/Setec/MEC; c) defesa pessoal de o Projeja se constituir política pública de Estado garantindo o direito dos trabalhadores à educação.

Ainda, faz parte dessa trajetória formativa a pesquisa decorrente do subprojeto 1 *A constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: as experiências do Projeja em Goiás*, que compõe o projeto intitulado *O Projeja indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades*. Trata-se de um projeto com financiamento do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (Projeja/Capes/Setec), que teve duração de quatro anos, período correspondente a 2007-2010. A equipe pesquisadora foi composta pela UFG, Universidade de

² Assumi, em 2007, a coordenação do primeiro curso de Projeja no *campus* de Goiânia, Coordenação da Área de Turismo e Hospitalidade, por uma decisão do coletivo dos professores, tendo participado desde 2005 das discussões de implantação do Projeja e construção do projeto do já referido curso em sua primeira versão, que teve o nome alterado por exigência do Ministério da Educação (MEC), para que se adequasse aos cursos referidos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Lutei no Conselho Diretor para a implantação do Projeja. Participei também, em Goiânia, das Oficinas Pedagógicas oferecidas pelo Estado/MEC. Permaneci na coordenação direta do Curso de Serviços de Alimentação na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) até o momento da criação dos Departamentos de Áreas Acadêmicas. O curso de Serviços de Alimentação se encontrava no Departamento de Áreas Acadêmicas I, e estive, e ainda estou, lotada na coordenação de química, ou seja, no Departamento de Áreas Acadêmicas II. Diante da impossibilidade de atuar na coordenação direta do curso de Projeja, passei a atuar em âmbito da instituição por meio da Pró-Reitoria de Ensino, no intuito de abrir mais cursos de Projeja e fortalecer a política de Projeja. Permaneci nessa função coordenação geral do Projeja do IFG na Pró-Reitora de Ensino, até 2010 quando entrei no doutorado.

³ No ano de 2006, foi lançado o Edital nº 03/2006, publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Isso permitiu o desenvolvimento de pesquisas e ações direcionadas à política do Projeja com a participação de pessoas favoráveis à implantação do programa como política pública de Estado, o Cefet-GO à época vinculou-se a esse propósito por meio de um projeto de pesquisa construído coletivamente pela FE/UFG, Universidade de Brasília e Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovado pelo Edital Projeja/Capes/Setec.

Brasília, Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

A participação no subprojeto 1 permitiu contato teórico com o tema em estudo e reflexões a respeito do público de jovens e adultos e da educação profissional e básica. Contribuiu ainda para o aprimoramento do desenvolvimento do Proeja no IFG como política institucional, criando um espaço de contato da pesquisadora com o objeto de estudo desta tese deste o princípio. Instigou ainda a realização dos Diálogos Proeja e tantos outros movimentos para a transformação do Proeja em política pública de Estado. Todo esse aprendizado resultou na elaboração e publicação de artigos, capítulos de livros e revistas apresentadas em eventos como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Nacional de Política e Administração Educacional (Anpae), produções que fazem parte desta tese.

O Proeja foi lançado por decreto durante o governo Lula em 2005. Na correlação de forças políticas em uma sociedade de classes com interesses contraditórios, o Presidente Lula foi se manifestando representante de Estado por atitudes não neutras, deixando de servir, em parte, aos interesses dos trabalhadores, tendo em vista que no capitalismo não há como defender o interesse de todos. Desse modo, com a manutenção da política econômica que já estava em vigor desde o início de 1990, os interesses das forças dominantes, da burguesia, dos proprietários da força de trabalho, foram muito mais atendidos do que os interesses e direitos dos que vivem do trabalho, dos não proprietários, dos trabalhadores. A lógica da propriedade privada, da desigualdade entre os que são proprietários e os que não são proprietários, os escolarizados e os não escolarizados movimentam o desenvolvimento do capitalismo o tempo todo. Esse desenvolvimento tem, por um lado, a pretensão de aumentar riqueza e concentrar capital; por outro lado, explorar cada vez mais a força de trabalho do trabalhador no limite da sobrevivência para obtenção do lucro, da mais-valia.

A relação de desigualdade que se estabelece entre os proprietários e os não proprietários na ordem do capital se propaga na educação. Tal desigualdade também se reflete no direito à educação que muitas vezes é negado, mesmo que esse direito conste na lei magna do país. Na fase atual do capitalismo, vive-se uma intensa busca por parte do capitalismo de desregulamentar os direitos duramente conquistados pelos trabalhadores conforme revela a própria história da trajetória de lutas traçadas por eles. Ressalva-se ainda que o direito à educação para todos ainda não é uma realidade brasileira.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010) indicam que, de um total de 190.755.199 habitantes, 161.981.299 são pessoas com idade de 18 anos ou

mais. Pessoas sem instrução e com o ensino fundamental incompleto representam 60.615.649. Brasileiros com o ensino fundamental completo e ensino médio incompleto somam 22.352.065. Brasileiros que não possuem educação básica correspondem a 82.967.714, ou seja, o direito à educação não está sendo atendido em sua inteireza.

Em relação ao número de matrículas da EJA integrada à Educação Profissional (EP) de nível médio por dependência administrativa, em conformidade com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC, 2008-2011), de forma tímida, observa-se um crescimento. Em 2008, o total de matrículas no Brasil foi de 14.939, 8.014 na rede federal. Em 2009, 19.533, sendo 10.883 na esfera federal. Em 2010, o total foi de 38.152, sendo que 15.768 matrículas foram realizadas na rede federal (13.981 matrículas presenciais e 1.787 matrículas semipresencias). Por fim, em 2011, do total de 41.971 matrículas no Brasil, 15.280 se concretizaram na rede federal (14.153 presenciais e 1.127 semipresenciais). Houve uma queda no número de matrículas em Proeja no ano de 2012, somando 35.993 matrículas (MEC/Inep/ Deep).

Nos IFs da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), em 3 de abril de 2012, divulgou os percentuais de matrícula Proeja em relação ao total de matrículas de cada IFs do país para verificar o atendimento à meta de 10% do total dessas matrículas para a EJA integrada à EP no nível médio. Apenas cinco IFs, dentre os 33 com matrículas de Proeja, cumpriram essa meta. Isso computando a soma das matrículas Proeja técnico e Proeja-FIC para o ensino fundamental.

Permanece então o desafio de atender o direito à educação da classe trabalhadora. O Brasil encontra-se longe da universalização desse direito na educação básica, considerando o enorme número de pessoas que ainda não possui essa formação. Para reverter esse panorama de desigualdade, o Estado tem o dever de induzir ação política na busca de concretizar tal direito por meio de políticas públicas. Nessa travessia, há a necessidade do trato desigual aos desiguais que, em certo sentido, precisam de uma política efetiva que considere as especificidades do público de jovens e adultos trabalhadores e de seus filhos. É nesse contexto que se justifica um programa como o Proeja.

Cabe ao Estado, tanto no aspecto econômico quanto no aspecto social, ser “partícipe, indutor ou regulador do processo econômico” (BUCCI, 2006, p. 5) na garantia do direito público, dos direitos sociais. Além disso, o art. 205 da Constituição Federal de 1988 afirma que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Desse modo, a elaboração das políticas públicas deve estar de acordo com o estabelecido na constituição e em outros

documentos legais. Um dos fundamentos da política pública é concretizar direitos por meio das ações do Estado, utilizando-se para isso dos serviços públicos, o que coaduna também à defesa de Bercovici (2006, p. 151) quando afirma que “[...] Política pública e serviço público estão interligados, não podem ser separados, sob pena de esvaziarmos o seu significado”. O autor acrescenta ainda que:

O próprio fundamento das políticas públicas é a necessidade de concretização de direitos por meio de prestações positivas do Estado, sendo o desenvolvimento nacional a principal política pública, conformando e harmonizando todas as demais. O desenvolvimento econômico e social, com a eliminação das desigualdades, pode ser considerado como a síntese dos objetivos históricos nacionais. Podemos concluir com Francisco de Oliveira: a questão nacional é, essencialmente, a questão colocada pelo conceito de subdesenvolvimento. (BERCOVICI, 2006, p. 144).

A formulação da política pública resulta no envolvimento de diversos mecanismos de interação entre aspectos econômicos, políticos e ideológicos. As decisões das ações do Estado surgem diante de uma determinada correlação de forças com a participação da sociedade civil organizada em uma arena de disputas de projetos e concepções em um determinado momento histórico, não significando, com isso, o prevalecimento da lei do mais forte. Leis, decretos e outros instrumentos legais são produtos dessas correlações cujo reflexo se evidencia nos textos.

Além dos conceitos de Estado e de política pública, o conceito de educação alicerça o objeto desta pesquisa. No percurso da história da educação brasileira, em particular da EP, a concepção de educação enfrenta o embate entre duas vertentes opostas explicitadas nos documentos oficiais. De um lado, uma concepção de EP mercadológica, direcionada a uma formação restrita e técnica, pontual e adestradora, atendendo os interesses do capital, do mercado de trabalho. De outro lado, uma concepção de EP que defende a emancipação do ser humano, que persegue a formação integrada no horizonte da educação politécnica, completa e humana. Uma educação para além do capital, com sustentação teórica nos referenciais de Marx e de Gramsci.

Em relação especificamente à EP, a história revela que o decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997, que vetou a oferta de cursos técnicos integrados, impossibilitou a integração entre formação geral e formação profissional direcionando a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a se orientar nos pressupostos do processo de produção flexível. A revogação e a substituição desse decreto se deu pelo decreto nº 5.154/04, estabelecido em 23 de julho de 2004.

Diante da legislação criada, o governo Lula estabeleceu a portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005 (BRASIL, 2005d), que após poucos dias foi revogada, instituindo-se com isso o decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Esses documentos legais geraram para a EPT novas possibilidades e desafios de oferta de modalidade de educação. Ela então passa a ficar encarregada de oferecer cursos de EP na modalidade de EJA. Com a criação do Proeja, foi retomada, ainda que de forma tímida, a oferta do curso técnico integrado⁴ nos institutos. O Proeja foi implantado na rede federal pelo decreto nº 5.478/05, que substituído pelo decreto nº 5.840/06, teve ação ampliada para o âmbito nacional e estendeu o programa para as redes públicas municipal e estadual e para a rede privada por meio do Sistema S⁵.

A entrada do público de jovens e adultos da classe trabalhadora na rede federal é um desafio, tendo em vista a pouca presença desse público nesse lugar. A oferta de cursos na rede tem sido muito mais direcionada à classe média em função da trajetória histórica que essa rede vem desenvolvendo – processos seletivos e vestibulares – em conjunto com a especificidade da formação oferecida à sociedade – pública e gratuita. Esse processo de vestibular tem beneficiado fundamentalmente alunos que passaram por todas as etapas escolares sem descontinuidade ou interrupções. A inserção do público de jovens e adultos trabalhadores no espaço de uma instituição que não mais é determinada a ofertar cursos aos desfavorecidos socialmente, ainda que seja de caráter público e gratuito, gerou um movimento mediado por diversas contradições na esfera da instituição e no cenário do Estado e da educação brasileira.

Pode-se dizer que o Proeja apresentou e apresenta dentro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica uma ação política que tenciona a cultura hegemônica institucionalmente estabelecida. Desse modo, o Proeja foi e é estratégia de ação contra-hegemônica em relação ao público que atendia e que passou a atender pela rede federal. O público que essa rede deveria estar atendendo e que até o momento não foi reconhecido para esse atendimento é o de jovens e adultos trabalhadores. No entanto, as instituições federais continuam sendo lugar de disputa para que esse atendimento se concretize.

⁴ Os cursos técnicos integrados existiam antes do decreto nº 2.208/97, que os vetou de ser ofertado. Naquele momento, não existia um referencial direcionado a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como Documento Base do Proeja que expõe, na forma de lei, orientação para a construção do curso técnico integrado na perspectiva dos referenciais de Marx e de Gramsci.

⁵ O Sistema S compreende a um conjunto de organizações de entidades corporativas formado por: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social de Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem (setor) Transporte (Senat), Serviço Nacional de Aprendizagem da Agrícola (Senar), Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop).

Diante do exposto, dos enfrentamentos e das resistências em relação à oferta e expansão de cursos vinculados ao Proeja, das contradições tanto em âmbito da instituição quanto na esfera da Setec e do MEC, é que se vislumbrou realizar a pesquisa que resulta nesta tese de doutorado para compreender como se institui ou não uma política pública que possa assegurar o direito fundamental de educação aos jovens e adultos trabalhadores, desfavorecidos da propriedade dos meios de produção – público-alvo do Proeja. A tríade formação, pesquisa e oferta de cursos, a qual inclui minha trajetória como pesquisadora, foi pensada desde o princípio da formação do Proeja a fim de transformá-lo em política pública..

O campo da pesquisa sobre o Proeja

A metodologia adotada na pesquisa segue uma abordagem qualitativa de avaliação e identificação do Proeja no âmbito da política de educação profissional partindo do estudo e da compreensão dos referenciais teóricos que o embasam, da análise dos documentos emitidos pelo MEC e pelos IFs que implantaram o programa e de treze entrevistas com doze professores e gestores envolvidos no desenvolvimento do programa. O instrumento de análise foi a entrevista semiestruturada. Buscou-se, desse modo, profissionais que pudessem contribuir com o entendimento acerca do Proeja por visões e experiências. Para a realização das entrevistas, perguntas foram elaboradas não necessariamente de orientações rígidas. Para Triviños, a entrevista semiestruturada fundamenta-se em determinadas interrogações, questões básicas sustentadas “[...] em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Após a transcrição e validação das entrevistas, o passo seguinte foi “[...] definir o material (p. ex., selecionar as entrevistas ou aquelas partes que são relevantes para responder à questão da pesquisa) [...]” (FLICK, 2013, p. 137). Fez-se a leitura, questão por questão das entrevistas, procurando apreender convergências e divergências nas respostas dos entrevistados e agrupando-as. A análise dos dados se deu após várias leituras do conteúdo das entrevistas realizadas, a partir das quais se construiu três categorias para análise expostas no capítulo III. Em relação à análise categorial, Bardin (2011, p. 201) esclarece que:

No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, citaremos em primeiro lugar a análise por categorias; cronologicamente é a mais antiga; na prática a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condução de se aplicar a discursos diretos (significações manifestadas) e simples.

Esse procedimento de análise dos conteúdos das entrevistas também é explicitado em Flick (2013). A concepção de método adotado nesta pesquisa foi o materialismo histórico que trabalha com a categoria da contradição, os elementos mais determinantes de seu desenvolvimento, a totalidade de suas relações, considerando que a realidade não é neutra, mas imbricada de contradições, uma mais determinante que outra, as quais ocorrem em uma determinada condição histórica.

Em relação à tentativa de compreensão do Proeja como política pública e ao papel do pesquisador, o entendimento foi que:

[...] os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo que ele conhece do assunto – portanto em toda teoria acumulada a respeito –, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4).

Com essa compressão, o ato de investigação encontra-se ademais “carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com suas definições políticas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Por esse caminhar, iniciou-se a pesquisa de doutorado analisando os dados de expansão e implantação do Proeja em âmbito nacional no período de 2005 a 2010. Foi realizado um recorte no total de cursos ofertados de Proeja no país para se chegar aos IFs desta pesquisa, tendo como critério a abertura de cursos ofertados sem interrupção pelas suas respectivas instituições em todos os anos do período selecionado, os quais mantiveram permanência de nome, portanto, sem alteração no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Com esse procedimento, não se atingiu todos os *campi* dos IFs pesquisados, já que o processo de implantação do Proeja em relação a sua distribuição na própria instituição, em diversos *campi*, foi heterogênea, um *campus* ou outro iniciou a abertura de cursos do Proeja.

Do total de 680 cursos ofertados em âmbito nacional de Proeja na rede federal de EP foram encontrados inicialmente 21 cursos com as características estabelecidas para este estudo, aproximadamente 3% do total dos cursos de Proeja no Brasil. Ao ter contato com dados da Setec/MEC fornecendo os cursos de Proeja na rede federal em todo o Brasil,

combinado com o caminhar da dificuldade, da inserção na cultura da instituição, dos enfrentamentos e das resistências dos IFs em ofertar novos cursos de EP integrados ao ensino médio na modalidade de EJA é que foram buscados, em âmbito nacional, os institutos que estavam conseguindo ofertar cursos de ensino médio integrados, vinculados ao Proeja de forma permanente. Parte-se da suposição de que se o IF está ofertando cursos de Proeja e esses são reeditados constantemente com fluxo a cada semestre ou anualmente, de alguma forma, é possível sinalizar que a instituição consegue desenvolver e ofertar os cursos, mantendo, com isso, a escolarização dos jovens e adultos trabalhadores nesses espaços.

Pensou-se que ao se chegar aos cursos que estavam sendo ofertados seria possível levantar os IFs a fim de se estabelecer um recorte em âmbito nacional para se realizar a pesquisa, tendo em vista a impossibilidade de tempo e de recursos financeiros para se percorrer todos os institutos do país. Esta pesquisa apresenta representatividade dos IFs em praticamente todas as regiões do país, exceto na região norte, que, conforme dados da Setec/MEC, não ofertou Proeja em 2006. Isso só ocorreu recentemente. Vale destacar que alguns IFs dessa região têm apresentado percentuais muito além de 10% do total de matrículas da instituição para os cursos de Proeja, quase que o dobro desse percentual.

O quadro a seguir apresenta o levantamento de todos os cursos e o total de vagas do Proeja ofertados pelos IFs sem interrupção, em âmbito nacional, de 2006 a 2010:

Quadro 1 – Oferta contínua de cursos Proeja – 2006 a 2010

Curso	VAGAS OFERECIDAS						
	2006	2007	2008	2009	2010	Prev. 2011	Total
Técnico em Infraestrutura Urbana	41	60	60	60	60		281
Técnico em Informática	25	30	30	30	35		150
Técnico em Segurança do Trabalho	70	70	58	29	32		259
Técnico em Edificações	70	70	64	64	32	45	345
Técnico em Metalurgia e materiais	70	35	64	64	32	32	297
Técnico em Segurança do Trabalho	70	70	64	64	32	36	336
Técnico em Edificações	40	40	40	40	80	60	300
Técnico em Edificações	35	35	35	36	36		177
Técnico em Administração	45	45	45	45	80	40	300
Técnico em Eletrotécnica	35	35	36	36	36	35	213
Técnico em Eletrotécnica	35	36	36	40	80		227
Técnico em Mecânica Industrial	35	36	36	40	40		187
Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado	35	36	36	40	40		187
Técnico em manutenção e suporte em informática	70	60	64	64	64	64	386
Técnico em manutenção e suporte em informática	40	60	64	64	70	70	368
Técnico em Eletrotécnica	80	80	80	60	50	50	400

Qualificação em Calderaria	35	40	35	70	40		220
Técnico em Edificações	40	40	40	40	40	40	240
Técnico Agrícola-Agroindústria	18	20	35	40	80	30	223
Técnico em Informática	18	20	30	50	121	25	264
Técnico em Mecânica	40	40	40	40	40		200
Total de cursos 21	907	958	992	1016	1120	527	5560

Fonte: Setec/MEC (2011).

A análise dos dados dos 680 cursos ofertados revelou uma tensão entre implantação e realização do programa na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para abertura de cursos com o objetivo de atender a oferta de educação para trabalhadores por meio do Projeja. A repetição no nome dos cursos ocorre porque os institutos pesquisados apresentaram entre eles a mesma oferta de curso técnico na modalidade EJA. A amostra inicial dos institutos com a característica apresentada de oferta do Projeja de 2006 a 2010 é composta por dez IFs e um Centro Federal de Educação Tecnológica, perfazendo a oferta total de 21 cursos nessas instituições como mostra o quadro 2.

Quadro 2 – Institutos Federais com oferta contínua de Projeja – 2006 a 2010

Instituição	Campus	Curso
IFBA	Salvador	Técnico em Infraestrutura Urbana
IFBA	Vitória da Conquista	Técnico em Informática
IFES	Colatina	Técnico em Segurança do Trabalho
IFES	Vitória	Técnico em edificações
IFES	Vitória	Técnico em Metalurgia e materiais
IFES	Vitória	Técnico em Segurança do Trabalho
IFG	Jataí	Técnico em Edificações
Cefet-MG	Belo Horizonte	Técnico em Edificações
IF Sul de Minas	Inconfidentes	Técnico em Administração
IFPE	Pesqueira	Técnico em Eletrotécnica
IFPE	Recife	Técnico em Eletrotécnica
IFPE	Recife	Técnico em Mecânica Industrial
IFPE	Recife	Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado
IFRJ	Maracanã	Técnico em manutenção e suporte em informática
IFRJ	Nilópolis	Técnico em manutenção e suporte em informática
IF Fluminense	Centro	Técnico em Eletrotécnica
IF Fluminense	Macaé	Qualificação em Calderaria
IFRN	Mossoró	Técnico em Edificações
IFFARROUPILHA	Alegrete	Técnico Agrícola-Agroindústria
IFFARROUPILHA	Alegrete	Técnico em Informática
IFSP	Sertãozinho	Técnico em Mecânica

Fonte: Setec/MEC (2011).

Após contatos, retornos e participação no Seminário Nacional de Proeja em 2011 e no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, acrescentou-se à amostra de pesquisa o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) por apresentar uma trajetória diferenciada da maioria das instituições da rede federal em relação à oferta de Proeja. O IFSC iniciou o programa com oferta de EJA no fundamental sem ser curso integrado, depois foi oferecido curso técnico de nível médio integrado, demonstrando a diferenciação que existe na política pública em relação ao que se propõe e ao que, de fato, se efetiva, se materializa.

Depois de várias tentativas de estabelecer contato por e-mail, telefone e carta de apresentação às pessoas que coordenavam o Proeja nas instituições e/ou dos cursos elencados na pesquisa não se estabeleceu vínculo com 13 cursos dos 21 definidos na amostra inicial. De uma amostra inicial de 11 IFs (1 Cefet e 10 IFs), o quantitativo mantido foi de apenas 4. Com o acréscimo dos cursos do IFSC, a amostra de pesquisa se efetivou de 14 cursos, 8 *campi* em 8 diferentes cidades que compõem os 5 IFs pesquisados, distribuídos nas regiões sul, sudeste, centro-oeste e nordeste.

Quadro 3 – Institutos Federais que participaram da pesquisa

Instituição	Campus	Cursos
IFBA	Salvador	1)Técnico em Infraestrutura Urbana
IFBA	Vitória da Conquista	2)Técnico em Informática
IFES	Colatina	3)Técnico em Segurança do Trabalho
IFES	Vitória	4)Técnico em Edificações
IFES	Vitória	5)Técnico em Metalurgia e materiais
IFES	Vitória	6)Técnico em Segurança do Trabalho
IFG	Jataí	7)Técnico em Edificações
IFFARROUPILHA	Alegrete	8)Técnico Agrícola-Agroindústria
IFFARROUPILHA	Alegrete	9)Técnico em Informática
IFSC	Florianópolis	10)Técnico em Panificação e Confeitoraria
IFSC	Florianópolis	11)Técnico em Hospedagem
IFSC	Florianópolis	12)Técnico em Cozinha
IFSC	Florianópolis	13)Serviços de Restaurante e Bar
IFSC	Chapecó	14)Eletromecânica

Fonte: Setec/MEC (2011).

A pesquisa de campo foi realizada por meio de 13 entrevistas semiestruturadas que ocorreram nos anos de 2010 a 2013, buscando as reflexões relativas ao período de 2005 a 2010, com um grupo de professores e gestores vinculados à coordenação do Proeja: seja dos cursos delimitados neste trabalho, seja na instância da instituição a que pertenciam, seja em âmbito nacional da Setec/MEC. Esclarece-se que das treze entrevistas, duas delas foram feitas com um mesmo entrevistado, sendo uma em 2010 e outra em 2011 – entrevistas 8 e 12.

Desde 2010, já se procurou estabelecer contato com a Setec/MEC em Brasília para a realização do trabalho. Várias viagens foram realizadas a Brasília para coletar documentos oficiais referentes ao Proeja.

Os 12 entrevistados participantes da pesquisa encontram-se distribuídos nos IFs dos estados da Bahia, do Espírito Santo, de Goiás, do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Nos *campi* dos cinco Ifs especificados no quadro 3 houve sujeitos vinculados a cada *campus* participante da pesquisa, bem como na Setec/MEC. Houve institutos em que ocorreram mais de uma entrevista, possibilitando uma compreensão local e geral da instituição. Os sujeitos vinculados a Setec responderam as entrevistas considerando toda a rede federal de Educação, Profissional Científica e Tecnológica. Para preservar-lhes o anonimato, eles foram identificados por números: entrevistado 1, entrevistado 2 etc., sem distinção de gênero. Após a definição dos participantes e do protocolo de entrevista, foi elaborada uma carta de apresentação (Apêndice 2).

A elaboração das questões que nortearam a entrevista (Apêndice 1) partiu do ponto de referência teórico, do conhecimento adquirido por mim na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por eu ter trabalhado na Escola Agrotécnica Federal, na Escola Técnica Federal e no Centro Federal de Educação Tecnológica e Instituto Federal, combinado com o objetivo e a pergunta da pesquisa.

A entrega da carta de apresentação ocorreu pessoalmente ou por e-mail. As entrevistas foram gravadas pela própria pesquisadora e ocorreram na Setec/MEC em 2010, em 2011 no Seminário Nacional de Proeja em Brasília, em 2012 no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica em Florianópolis-SC e, em 2013, com os pesquisados dos IFs do Brasil. A maior dificuldade encontrada foi chegar aos entrevistados, obter os contatos e o retorno de cada um deles. Até encontrar o responsável pela coordenação de Proeja, houve contato com várias pessoas, inúmeras cartas de apresentações foram enviadas ou entregues, diversos e-mails propagados e telefonemas em todos os institutos efetivados. Soma-se a isso a dificuldade dos entrevistados de dispor de tempo devido ao acúmulo de atividades que exercem e ao próprio envolvimento na expansão da rede federal que passou a demandar um esforço maior de dedicação desses profissionais.

O processo de validação da pesquisa consistiu no retorno das entrevistas aos participantes após a transcrição desse material. Alguns solicitaram a correção do português na modalidade oral. O retorno das entrevistas transcritas se fez necessário para garantir ausência de discordância em relação ao que o entrevistado disse. Segundo Hitchcock e Hughes (1989), esse procedimento consiste em um processo de validação aceito por outros autores, pois

permite verificar e oferecer aos participantes um momento de identificação de possíveis discrepâncias nos dados da pesquisa de campo.

A partir do caminho delimitado para efetivação da pesquisa, esta tese se encontra dividida em três capítulos. O capítulo I busca reconstituir os discursos de igualdade e desigualdade com base em Locke, Rousseau, Marx, Mészáros, John Rawls, Dubet, Pierucci, Jamil Cury e outros a fim de contribuir com as reflexões em torno do sentido do Proeja no contexto desses discursos. O liberalismo clássico, a perspectiva de Rousseau – liberalista que tratou da desigualdade –, o contradiscorso liberal com sustentação teórica em Marx cuja discussão versa sobre o direito igual ser desigual na sociedade do capital e, por fim, a igualdade e a desigualdade na contemporaneidade focadas na equidade, no direito à diferença para se pensar o desafio da educação foram discussões promovidas neste capítulo.

O capítulo II expõe a questão do Estado brasileiro e a educação com foco na presença e ausência dos trabalhadores, bem como a concepção de EP que influenciou o Proeja e o propósito desse programa. Nesse capítulo, evidencia-se a educação dos trabalhadores, as presenças e ausências de políticas públicas destinadas a esse público. Recupera-se ainda o contexto histórico da educação procurando analisar a questão da igualdade e da desigualdade e discutir o Estado brasileiro elencando encontros e desencontros na perspectiva de atender os interesses dos que vivem do trabalho. Recupera-se ainda a discussão do Proeja e sua relação com os IFs de educação.

O capítulo III apresenta os dados da pesquisa de campo em que se fala da experiência do Proeja como direito de “iguais”. Dos dados fornecidos pelos entrevistados, três categorias foram criadas: implantação e consolidação, formação de professores, afirmação e negação do direito à educação. Vale destacar que a ação de pesquisa não ocorre no nada, ela se dá em determinadas condições históricas na direção do atendimento à necessidade de indivíduos e agrupamentos de pessoas com objetivos, características e interesses comuns. Compreende-se que tais condições históricas determinadas são síntese de múltiplos propósitos, unidade de diversos, ou seja, não se devem desconsiderar os diversos momentos em sua unidade conforme defende Karl Marx. Desse modo é que se buscam as mediações vinculadas aos aspectos econômicos, políticos, históricos e culturais de maior abrangência em relação à realidade concreta que se pretende explicar.

CAPÍTULO I – O discurso de igualdade e desigualdade

Este capítulo versa sobre igualdade e desigualdade iniciando pelo liberalismo clássico, passando pelo discurso da desigualdade para, em seguida, apresentar uma contraposição ao discurso liberal. Após a efetivação desse percurso, o discurso da igualdade e desigualdade é pensado frente ao desafio da educação. A discussão parte de John Locke, teórico do século XVII que considerava em sua teoria três direitos naturais básicos do homem – liberdade, propriedade e vida – elencando a defesa de destituir do poder quem não defendesse tais direitos. Posteriormente avança com Jean Jacques Rousseau no final do século XVIII, cuja defesa se dava em favor dos direitos de igualdade e liberdade garantidos de forma equilibrada e inalienável. Nessa defesa, as leis deveriam ser obedecidas. Contrapondo-se a essas concepções liberais, o capítulo retoma a discussão de Marx ao afirmar que o direito na sociedade do capital não pode ser igual, deve ser desigual.

1.1 A construção do discurso da igualdade no liberalismo clássico

O discurso da igualdade na exposição da doutrina do liberalismo é fundante para se compreender o contexto em que está inserido o Projea na sociedade capitalista. Nessa sociedade, a igualdade plena não se realiza de forma efetiva, mesmo que a defesa de tal igualdade tenha ocorrido nos liberais clássicos fundadores do liberalismo. No processo histórico, a sociedade do capital não é marcada pela igualdade, mas pela desigualdade econômica, social e política. Nesse contexto, a educação para alguns é a negação do direito à educação para a maioria.

John Locke – considerado pai do liberalismo⁶ – defende que todos são iguais perante a lei e todo governo é criado por meio de um pacto ou contrato revogável entre indivíduos com a perspectiva de proteger-lhes a vida, a liberdade e a propriedade. Nesse contrato, mantém-se o direito à resistência, à retirada dos indivíduos da confiança depositada no

⁶ “[...] Recordemos que o liberalismo surge como consequência da luta da burguesia contra a nobreza e a Igreja aspirando a ter acesso ao controle político do Estado e procurando superar os obstáculos que a ordem jurídica feudal opunha ao livre desenvolvimento da economia. Trata-se de um processo que durou séculos, afirmindo a liberdade do indivíduo e defendendo a limitação dos poderes do Estado” (VÁRNAGY, 2006, p. 46). Portanto, o liberalismo decorre de disputas de projetos políticos e econômicos.

governante, os indivíduos podem inclusive rebelar-se quando o governo não cumpre a responsabilidade a ele determinada – função primordial de assegurar o direito à propriedade.

A defesa dos direitos da propriedade por parte de Locke (1978a), no mesmo patamar que a proteção do direito da liberdade dos homens civis, em certo sentido, acima deste, enquadra-o como mentor do liberalismo burguês. Como justificativa da necessidade do Estado, Locke discorre sobre o estado de natureza,

[...] Quando os homens vivem juntos conforme a razão, sem um superior comum na Terra que possua autoridade para julgar entre eles, verifica-se propriamente o estado de natureza [...] A falta de juiz comum com autoridade coloca todos os homens em um estado de natureza [...] todos os príncipes e governantes de Estado independentes por toda parte do mundo se encontram em um estado de natureza. (LOCKE, 1978a, p. 39; 41).

Pode-se dizer que o estado de natureza consiste na condição em que os seres humanos vivem a ausência de um poder superior comum na Terra que apresente a eles autoridade para julgá-los, cabe a eles a obrigação de natureza⁷. Na obra *Segundo Tratado sobre o Governo*, o estado de natureza é um estado em que se tem liberdade para exigir atuação no modo de proceder, regulando

[...] as posses e as pessoas conforme acharem conveniente, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir permissão ou depender da vontade de qualquer outro homem. Estado também de igualdade, no qual é recíproco qualquer poder e jurisdição, ninguém tendo mais do que qualquer outro [...]. (LOCKE, 1978a, p. 35).

Dessa forma, os homens são iguais por direito natural, possuem o direito à liberdade, à vida, à saúde e aos bens materiais. O estado de natureza apresenta uma lei de natureza para conduzir e submeter a todos a maneira de consultá-la. Todos são iguais e independentes, ninguém deve causar dano aos direitos dos outros. Em tal estado, declara-se a autopreservação entre os homens; a humanidade deve evitar afetar o outro e os direitos não podem ser renunciáveis.

Contudo, Locke questiona: “Se o homem no estado de natureza é tão livre [...] se é senhor absoluto da sua própria pessoa e posse, igual ao maior e a ninguém sujeito, por que abrirá ele mão dessa liberdade, por que abandonará o seu império e sujeitar-se-á ao domínio e controle de qualquer outro tipo de poder?” (1978a, p. 82). Apesar de dispor da liberdade natural, o homem sente-se inseguro diante das incertezas do poder de punir as transgressões

⁷ Locke em *Ensaios Políticos* expõe a distinção entre lei de natureza e direito natural: “[...]. É preciso distinguir essa, lei designada por tais nomes, do direito natural: o direito, na verdade, funda-se no fato de termos o livre uso de algo, enquanto a lei é o que ordena ou proíbe fazer certa coisa” (LOCKE, 2007, p. 101-102).

dos outros. Por isso, se submete ao refúgio sob as leis estabelecidas de governo e nele busca proteção e preservação da propriedade, pois sofre constantemente perigo de invasão por parte de terceiros. Esse fato o obriga a reorientar a situação de liberdade natural no estado de natureza, a abrir mão da liberdade natural para gozar do direito de uma liberdade formal, civil e a unir-se a outros proprietários para a conservação da vida, da liberdade e dos bens na intenção de buscar paz e tranquilidade.

O poder que cada um tinha de exercer de forma individual no estado de natureza passa a ser exercido por uma única pessoa, que escolhida na comunidade obedece às regras comunitárias estabelecidas de acordo com a lei da natureza que concede ao homem sua preservação e o resgate de outros homens. Cria-se caminho para o “[...] direito original dos poderes legislativo e executivo, bem como dos governos e das sociedades” (LOCKE, 1978a, p. 83). O autor apresenta assim a origem dos poderes.

O que é comum – terra, frutas, animais –, por se encontrar no estado de natureza, passa a ser particular por meio da realização do trabalho, ou seja, ao trabalhar a terra o homem deposita trabalho nela e dela se torna proprietário.

Embora a terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, *cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa*; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. [...] Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence, e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele. (LOCKE, 1978a, p. 45-46, grifos nossos).

O poder de ser proprietário de si mesmo só é possível a quem tem liberdade. O indivíduo é propriedade de sua própria pessoa e segundo tal concepção constitui o seu direito a liberdade. O autor defende os interesses da propriedade como um direito natural. A liberdade de cada indivíduo e a propriedade privada se inter-relacionam de forma associada. Para tanto, os homens precisam agir a fim de regular as necessidades dos próprios proprietários, regular “suas posses e as pessoas” (LOCKE, 1978a, p. 45), considerando os limites da lei da natureza. Entende-se que a existência da propriedade privada já ocorria no estado de natureza, portanto, antes de se estabelecer a sociedade política e civil.

O estado de perfeita igualdade sem a existência de superioridade ou jurisdição significa que qualquer um pode realizar a ação de acompanhamento dessa lei. Todos devem ter o mesmo direito de promover confusão e desordem para evitar que ocorra a invasão dos próprios direitos e dos outros. No estado de natureza, os indivíduos têm o poder executivo da lei da natureza em suas mãos. Com isso, faz-se necessário, para evitar a violência entre os

homens, estabelecer o governo civil como remédio para o que não é conveniente ao estado de natureza, pois seriam enormes os prejuízos aos homens se estes fossem juízes de causa própria. Isso geraria descontrole e violência entre eles, defende Locke (1978a). Para isso, é preciso estabelecer, de forma acordada, um pacto político, criar um corpo político. Lembrando que o indivíduo é dono de si, portanto, é livre para estabelecer ou não o pacto.

Somente com a constituição de alguma sociedade política, por meio do próprio consentimento de cada um em se tornar membro dela, é que os homens podem deixar de permanecer naturalmente em estado de natureza. A sociedade é regida pelas leis elaboradas pelo poder legislativo, instituídas com o consentimento dos indivíduos membros, que são os proprietários. O poder tem por objetivo preservar a propriedade como direito inalienável e em nenhum tempo poderá ter o poder de destruição, escravização ou empobrecer seus membros sem o consentimento deles. Os homens livres, iguais e independentes se unem em sociedade para assegurar seus direitos, desfrutando de proteção contra qualquer um que não faça parte dos laços da sociedade civil. Direitos não naturais são criados e o Estado (não natural) deve garantir uma relação de segurança na convivência entre os homens, bem como conservar e preservar a liberdade individual e a propriedade privada – aspectos do direito de natureza existentes antes do Estado.

Para o autor, a desigualdade econômica, de certa forma, pode ser justificada pela razão natural. De forma lamentável, o discurso liberal naturaliza a desigualdade social. Desse modo, de maneira lícita, é possível ampliar e acumular bens e obter posse por parte de alguns. Todos os homens foram criados iguais conforme o princípio natural. Os pobres por possuírem como propriedade unicamente a vida e a liberdade justifica-se tratá-los conforme as leis naturais. Eles, desse modo, não participam da sociedade política formada pelos proprietários que se unem e constituem acordos dirigindo os rumos políticos da sociedade civil.

1.2 O discurso da desigualdade

No final do século XVIII, Jean Jacques Rousseau – também considerado um liberal – defendia os direitos de igualdade e liberdade protegidos com equilíbrio de forma não alienável, bem como o fato de que as leis deveriam ser seguidas. O autor aprofunda em seu discurso a origem das desigualdades na sociedade civilizada – realidade presente nesta pesquisa.

Rousseau (1999) declara as desvantagens da vida social do homem e expõe determinada descrença no progresso – questão destacada pelos homens das “luzes”. “O critério para o desalento em relação a essa vida civil é o seu hipotético estado de natureza, quando os homens não conheciam qualquer espécie de desigualdade social e, muito menos, valor moral” (GUIMARÃES, 2004, p. 10). Para ele, o crescimento das desvantagens se processa historicamente com o progresso das ciências e das artes. O homem evoluiu, mas tornou-se infeliz, acorrentado, escravo da sociedade criada. No limite, propõe o embate entre o real negado e o ideal proposto. Tece crítica à sociedade do progresso e proclama de forma radical outro homem e outra sociedade.

A sociedade esconde a verdadeira origem da diferença, da desigualdade entre os homens – ricos e pobres, fracos e poderosos. No *Segundo Discurso*, o autor descreve que a desigualdade se apresenta de dois modos: “natural ou física”, instituída pela natureza em se tratando da “diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma” (ROUSSEAU, 1999, p. 51) e “moral ou política”, relacionada “a uma espécie de convenção e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens” (ROUSSEAU, 1999, p. 51). A desigualdade moral ou política⁸ é criada, estabelecida pela humanidade.

Rousseau (1999) destaca que o animal age abandonado ao instinto, não consegue fugir à regra determinada pela natureza; depois que se desenvolve ele segue só a regra da natureza a vida inteira, sem contrariá-la. O homem, pelo ato de liberdade, consegue se desviar da regra que lhe for prescrita sendo livre para concordar ou resistir a ela. A qualidade que marca a diferença entre o homem e o animal “é a faculdade de aperfeiçoar-se” (ROUSSEAU, 1999, p. 65), *perfectibilidade*, capacidade de modificar-se, de pensar livremente, de contrariar a natureza, o instinto. Entretanto, o homem não foi capaz de organizar sua vida social melhor do que a vida dos animais, como as cobras, exemplifica o autor.

A defesa do autor é pela soberania da razão, e o que confere razão ao homem é o sentimento, a *perfectibilidade*. Na busca por aperfeiçoamento, o homem abandona seu estado de natureza. É por meio da *perfectibilidade* que o homem se afasta de sua condição original e perde a vida tranquila e inocente, tornando-se opressor de si mesmo e da natureza. No estado de natureza, os únicos bens e desejos que o homem conhece no seu meio são a alimentação, a reprodução e o repouso. Os males que sente medo são a dor e a fome. Todas as suas necessidades estão ao seu alcance e não deseja mais do que isso para viver, ou seja, vive em

⁸ “[...] consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros, como o serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que estes, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles” (ROUSSEAU, 1999, p. 51).

estado de equilíbrio consigo mesmo e com a natureza. Cessada a necessidade da caça, por exemplo, os homens primitivos desfazem o bando, a associação.

A lei do estado de natureza é a piedade que “representa um sentimento natural que, moderando em cada indivíduo a ação do amor de si mesmo, concorre para a conservação mútua de toda a espécie” (ROUSSEAU, 1999, p. 78-79). Conservam-se os homens numa relação com o outro. O amor de si é o princípio do reconhecimento de si no outro, por isso o homem protege e cuida do seu semelhante. Situação que se contrapõe ao amor próprio – sentimento individual, nascido e presente na sociedade civil, gerando o esforço para a diferenciação.

Segundo Rousseau, de acordo com Starobinski (2011, p. 379), “A primeira fonte do mal é a desigualdade”. Rousseau precisa remover e cavar até a raiz “[...] essa desigualdade de que provém o mal, trata-se agora de ver onde ela própria procede. Pode-se demonstrar a verdadeira origem do mal apenas examinando a origem da desigualdade” (STAROBINSKI, 2011, p. 379). O estabelecimento da desigualdade entre os homens, portanto, ocorre com a instituição da propriedade, e o que legitima a desigualdade é o discurso do demagogo, do “impostor” que se impõe. Assim, quando começa a sociedade? Para o autor, a sociedade surge com a propriedade de uns, em que outros acreditam-na verdadeira. Defesa que se contrapõe a Locke ao afirmar que a propriedade é direito natural, a propriedade é vida, liberdade e bens. Para Rousseau, o estado de natureza antecede à sociedade.

As dificuldades e a realidade foram impondo ao homem do estado de natureza novas necessidades. Esse homem percebeu que a associação livre entre seus semelhantes enquanto durassem suas necessidades oferecia-lhe vantagens. Cada indivíduo, então, procurou obter vantagens da melhor maneira possível. Passaram-se “multidões de séculos”, de acordo com Rousseau (1999), para o homem aperfeiçoar-se pelo progresso. Quanto mais se desenvolvia, mais conseguia progredir.

Todavia as relações fundadas em interesses próprios geravam brigas. A primeira ideia de propriedade significa o fato de que o homem reconhece que é capaz de fazer uma cabana, e esse fato o faz ter vantagem sobre o outro, o que se traduz em uma espécie de propriedade, pois se torna mais fácil ao homem construir a habitação para si do que atacar e retirar o outro de uma cabana com toda a família. Para Rousseau (1999), os homens viveram satisfeitos com a vida simples que tinham, habitando as cabanas rústicas e se agradavam com o que se encontravam na natureza, se satisfaziam com o que conseguiam fazer com suas próprias mãos, a sua obra era o necessário para viver, eram livres, felizes, com saúde, porém

[...] desde o instante em que um homem sentiu a necessidade do socorro do outro, desde que se percebeu ser útil a um só contar com provisões para dois, desapareceu a igualdade, introduziu-se a propriedade, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas transformaram-se em campos aprazíveis que se impôs regar com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinarem e crescerem com as colheitas (ROUSSEAU, 1999, p. 94).

Isso indica a passagem do estado de natureza para o estado de civilização. A nova ordem das coisas é fundada na propriedade. A vida social encontra-se alienada. Os homens inconscientes perdem, desse modo, a liberdade, sua autonomia aliena a própria vontade à vontade de alguém. O progresso é involutivo. Conforme defende o autor, o homem regrediu, não se humanizou. Se o homem é ser de razão, construiu uma sociedade que é queda, decadência, involução histórica.

Esse processo de se alienar se desdobra em outras questões. A aparência de ser significa ser mais do que se é; dependendo das conveniências, do espetáculo da vida social, usam-se máscaras. O homem enfraquece a piedade natural que antes era sem opacidade. Na condição de ser e parecer, o homem encontra-se alienado; em cada homem dois aspectos contraditórios se mostram: o do amor-próprio e o do amor de si.

No estado de natureza, o homem era livre, aprisionou-se diante das necessidades aparentes e fictícias criadas por ele mesmo. No mundo das máscaras, da aparência, o homem passou a depender do outro – o escravo precisa do seu senhor e o senhor de seus escravos. Surge, então, a dominação e a servidão, ou seja, dominar ou servir de acordo com a fortuna que se possui. Os homens, então, concorrem e são rivais entre si, apresentam oposição de interesses, impulsos ocultos de adquirir lucros a custas de outros. A propriedade, desse modo, faz-se acompanhada da desigualdade nascente.

Ergue-se a lei do mais forte, do poderoso, o discurso do demagogo, do dominante, se transforma em sedução do homem alienado que não sabe do que se trata, tornando-se, com isso, presa fácil. Homens grosseiros são arrastados no dizer de Rousseau (1999), perdendo sua liberdade natural. Surgem as leis que conservam interesses particulares em detrimento dos públicos, favorecendo o projeto dos ricos.

O contrato⁹ do demagogo só obriga uma das partes que a ela cabe tudo. O projeto dos ricos só oferece a segurança de vida das pessoas pobres. As vantagens são para os ricos com

⁹ No contrato do demagogo, o rico é o protagonista. “Este se dirige a uma multidão confusa de pessoas grosseiras e fáceis de enganar. A desigualdade, agravada pelo logro, torna-se manifesta nesse diálogo mistificador entre um só e todos. Estipulado na desigualdade, o contrato terá como resultado consolidar as vantagens do rico, e dar à desigualdade valor de instituição: com a aparência de direito e de paz, a usurpação econômica torna-se poder político; o rico garante sua propriedade por um direito que não existia antes, e será doravante o senhor. Esse

objetivo de assegurar a posse dos bens particulares, legitimar o direito e o gozo da propriedade privada. As leis são criadas e servem muito mais aos afortunados do que aos pobres. O contrato fixa a lei da propriedade e da desigualdade. A lei civil fria e mecânica, construída pelos mais fortes, ampara interesses particulares. Assim, o autor questiona a que ponto chegou a sociedade civil e a critica dizendo que, para a forma em que ela se encontra, não é possível remendar, consertar, pois a vida instala-se na mentira e na enganação, e a revisão de tudo isso deve ser feita pelo homem. O contrato social é a saída.

No plano do deve ser, o livro *Do Contrato Social*, de Rousseau, oferece o pacto social obedecido pela vontade geral de forma livre. Consiste em uma forma de associação que não abre mão do estado de natureza, da liberdade convencional construída por homens livres e esclarecidos. Esse contrato é constituído da alienação no sentido da vontade, no sentido prospectivo. Os homens plenamente conscientes de sua condição humana, de sua vontade geral, serão a expressão desse pacto. A lei, nesse caso, é a manifestação da vontade geral, livre, que está em cada um e no outro.

O homem consciente, de plena razão, esclarecido, tendo a lei sido construída como expressão fiel de sua vontade, evidencia uma alienação transparente gerada pela plena autonomia de servir a uma vontade individual que se torna universal. A alienação em *Do Contrato Social* é diferente da alienação em que a pessoa perde a autonomia e a liberdade e aliena sua vontade a vontade de alguém.

Na sexta Carta, presente na obra *Cartas escritas da montanha*, Rousseau expõe de forma sintética o que defendeu em *Do Contrato Social*. A vontade de todos é a regra maior e geral, denominada o Soberano. Essa soberania não é divisível, não é alienável, “reside essencialmente em todos os membros do corpo. Mas como age esse ser abstrato e coletivo? Ele age por meio de leis, e não poderia ser de outra forma. E o que é uma lei? É uma declaração pública e solene da vontade geral, acerca de um objeto de interesse comum” (ROUSSEAU, 2006, p. 320). O governo constitui parte que integra o corpo político e se orienta pela vontade geral. Entretanto, constituindo-se em um corpo apresenta vontade própria. A vontade geral e a vontade própria, às vezes, promovem acordo ou embates.

Para Matos (1978), no *Discurso sobre a Desigualdade*, Rousseau institui a sociedade de forma contrária à natureza. As causas eventuais e imprevistas que marcam o término do estado de natureza e que deviam alardear as “virtudes morais” conseguem “[...]’aperfeiçoar a razão, deteriorando a espécie’ e tornando um ser mau ‘fazendo-o sociável’, provocando a

contrato abusivo, caricatura do verdadeiro pacto social, não tem sua fonte na vontade espontânea do grupo em formação. [...]” (STAROBINSKI, 2011, p. 402).

perda da transparência e da visibilidade absolutas” (MATOS, 1978, p. 66). A autora afirma que na posição do discurso encontra-se o conflito que manifesta a desigualdade, ou seja, a impossibilidade de retornar e viver de forma concordante com a natureza. Ao iniciar o movimento do interesse particular, desenvolve-se a mudança do amor de si em amor-próprio, transformando a satisfação, o estado de ser feliz de um na insatisfação do outro. A ação de fazer-se enganar ocorre de forma mútua. Cada qual finge querer se sacrificar pelo público, mas todos mentem. Não existe interesse público por parte dos homens, a não ser quando esse interesse beneficiar interesses pessoais.

A conclusão do *Discurso* é notável por um duplo motivo. De um lado, Rousseau aí introduz (um pouco sub-repticiamente) sua *doutrina da igualdade civil*: ele não reclamará a igualação e o nivelamento das condições, deseja apenas que a *desigualdade civil seja proporcional à desigualdade natural dos talentos*. De outro lado, opondo antiteticamente a imagem do selvagem e a do homem corrompido, ele coloca o leitor diante de duas impossibilidades simétricas: a condição do selvagem não pode mais ser reconquistada, e a do ‘civilizado’ é inaceitável. A felicidade está atrás de nós, mas não se pode retroceder; a sociedade atual só nos reserva males, e aquele que deles toma consciência já não pode jogar o jogo. A figura mítica do selvagem e a de uma sociedade fundada no verdadeiro Contrato servem de caução à negatividade crítica, que tem necessidade de opor a um mundo mau a figura verossímil de um mundo de um homem melhores. [...]. (STAROBINSKI, 2011, p. 407, grifos nossos).

O mundo social é o do obstáculo, da aparência, das máscaras. Rousseau o nega, pois argumenta que foi construído na mentira, na desigualdade. O mundo do estado de natureza também não é verdadeiro, é hipotético. Este apresenta dois estágios: no primeiro o homem é quase igual aos animais, é natureza, não tem sociabilidade; no segundo, o homem se associa, vive feliz. O autor faz o movimento de olhar o estado de natureza e o estado social, julga o seu presente, o real, e propõe construir outro Estado através do contrato social que constitui saída transparente, diferente do contrato do demagogo estipulado nas desigualdades e na aparência de direito, como já foi dito.

Pode-se compreender o contrato social de Rousseau como uma continuação do *Segundo Discurso*, cujo propósito é regulamentário do estado de sociedade no qual a humanidade se encontrou. “[...] A ordem social, ‘direito sagrado’, serve de base a todos os direitos e se funda sobre convenções que implicam a unanimidade [...]” (MATOS, 1978, p. 99). O contrato dará a resposta se e somente se conseguir realizar dele “o lugar em que a razão e a liberdade se identificam efetivamente” (MATOS, 1978, p. 99).

[...] A sociedade civil, ao invés de restabelecer o equilíbrio e de proteger o mais fraco contra o mais forte, faz a *lei* se exercer em proveito do segundo, aumentando a desigualdade. A passagem do estado de natureza ao estado civil é descrito no *Discurso* como ‘deterioração da espécie’; no *Contrato*, ao contrário, é vista como *promoção*: passagem da animalidade à humanidade; a sociedade do Contrato se encontra longe das relações de força que existem entre os objetos. [...] A sociedade do Contrato é o produto da realização do homem, já que não retira as regras da vida social de nenhuma autoridade que o ultrapassa, de nenhum *direito natural* pré-existente: o natural é o que determina o indivíduo, o social é determinado por ele. Se o homem entra na *sociedade contratual* é justamente porque não há *direitos* pré-existentes. [...] (MATOS, 1978, p. 100, grifos do autor).

Afirma Rousseau (2000, p. 59): desde que a força produz o direito “[...] o efeito toma lugar da causa – toda a força que sobrepuxar a primeira, sucedê-la-á nesse direito. Desde que se pode desobedecer impunemente, torna-se legítimo fazê-lo e, visto que o mais forte tem sempre razão, basta somente agir de modo a ser o mais forte” . O autor questiona: “Ora, que direito será esse, que perece quando cessa a força?”, e responde: “Se se impõe obedecer pela força, não se tem necessidade de obedecer por dever, e, se não se for mais forçado a obedecer, já não se estará mais obrigado a fazê-lo. Vê-se, pois, que a palavra *direito* nada acrescenta à força – nesse passo, não significa absolutamente nada” (ROUSSEAU, 2000, p. 59-60). Segundo Marx (1975), os direitos dos homens são, de certa forma, direitos políticos que se efetivam com o exercício participativo em sociedade.

Matos (1978) assegura que a sociedade civil de Rousseau nasce da sociedade geral e produzirá a sociedade política. A sociedade geral é a época da sociedade e do direito natural, sociedade em seu início. Para o contrato, a alternativa para não transgredir a lei natural é fundar o direito civil sobre o direito natural. Deve-se respeitar “os ‘direitos de humanidade’, que, de certa forma, são anteriores ao direito civil e o ultrapassam: e ‘toda virtude que se funda sobre uma violação deste direito (natural) é uma falsa virtude que encobre infalivelmente alguma iniquidade’” (MATOS, 1978, p. 102). No aspecto político, o contrato é o que forma o soberano, que é o povo constituído de uma agregação de associados – corpo moral em que todos se unem por meio do pacto social.

Há, nesse contexto, uma procura pela legitimidade das leis e compreendendo como os homens são o contrato vai consentir a construção de uma sociedade em que apresente assegurada “a liberdade e a igualdade” (MATOS, 1978, p. 102). Pelo contrato social, o homem se aliena e, para Rousseau, “alienar é dar ou vender” (ROUSSEAU, 2000, p. 61). O

sentido da alienação no contrato é outro em relação ao tratado no *Segundo Discurso*¹⁰, e é diferente da compreensão de Marx (2009) nos *Manuscritos econômico-filosóficos*.

[...] Trata-se, no *Contrato*, da alienação total pela qual os seres se “entre-oferecem”, tornando-se mutuamente *visíveis*, isto é, trata-se de uma certa forma da recuperação da *presença* com o direito de existir como *pessoas* autônomas e livres, sem sofrer “solidão ou servidão”; sua existência pessoal justifica-se e garante-se pelo reconhecimento do outro, fundada na *benevolência unâmive* [...]. (MATOS, 1978, p. 102-103, grifos do autor).

Rousseau expõe, no contrato social, as cláusulas que oferecem respostas ao problema fundamental que ele levanta: “Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes” (ROUSSEAU, 2000, p. 69-70). Aqui o “quanto antes” se refere ao hipotético estado de natureza:

Essas cláusulas, quando bem compreendidas, reduzem-se todas a uma só: a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, à comunidade toda, porque, em primeiro lugar, cada um dando-se completamente, a condição é igual para todos, e, sendo a condição igual para todos, ninguém interessa por torná-la onerosa para os demais. [...] ‘Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo’. (ROUSSEAU, 2000, p. 70-71)

Essas são cláusulas do pacto, cuja obediência é livre e que se direciona pela vontade geral, vontade de todos. A vantagem dessa associação consiste em que, sem perder o estado de natureza, pelo contrato, tem-se a liberdade convencional construída por homens livres. Pelo contrato social, o homem perde a liberdade natural que consiste em um direito que não tem limites a tudo quanto destina e pode alcançar. O ganho decorrente disso é: “[...] a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui” (ROUSSEAU, 2000, p. 77).

Matos (1978) diz que o contrato, de certo modo, faz prolongar os efeitos das desigualdades econômicas quando para sempre se fixa a lei da propriedade e da desigualdade. Afirma Rousseau (2000), em relação à origem da sociedade e das leis, que se destruiu a liberdade que era natural e as leis deram novas travas, novos empecilhos para o pobre e novas forças para os ricos. Com isso, “[...] fizeram de uma usurpação sagaz um direito irrevogável e,

¹⁰ “[...] Rousseau considera a alienação como desapropriação, alienação das relações dos trabalhadores com o produto de seu trabalho – o que resta mostrar é que a alienação não aparece somente no *resultado* mas no próprio ato de produção, no interior da atividade produtiva em que o homem já se encontra estranho a si mesmo. Consequentemente, se o produto do trabalho é alienação, a produção é, também, alienação em ato ou ‘alienação da atividade é a própria atividade da alienação’” (MATOS, 1978, p. 87).

para lucro de alguns ambiciosos, daí por diante sujeitaram todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria.” (ROUSSEAU, 2000, p. 100). A lei faz avançar as desigualdades. A sociedade, ao se civilizar, não encontra saída para tal situação. A vida, nesse contexto, torna-se mentira, enganação. É necessária, então, a revisão de tudo isso pelo homem, e a saída que o autor apresenta é o contrato social.

Prolongar-se-ia o estado de natureza se o contrato fosse estabelecido entre iguais nos aspectos econômicos, sociais e políticos entre homens esclarecidos, autônomos, conscientes, de plena razão, como defende Rousseau (2000). Entretanto, o contrato, conforme critica Matos (1978), é estabelecido em outras bases: entre indivíduos desiguais economicamente, socialmente e politicamente. Quando as leis não são fruto da vontade geral, quando o soberano delega, concede seu poder a representantes, perde a liberdade e se torna escravo. Rousseau é contrário à representação do povo. Para ele, a vontade geral não pode ser representada, não pode ser transmitida, senão ela se torna outra coisa. O direito civil e a lei que são estabelecidos sem o exercício participativo do soberano, da vontade geral, “não são outra coisa senão *simulacro do direito natural*. O *simulacro* é o inimigo do *modelo* na medida em que é essencialmente o *outro*, e na medida em que se constitui a partir do modelo em sua *ausência*” (MATOS, 1978, p. 107-108, grifos do autor).

[...] A lei faz a desigualdade progredir – sua primeira forma é a lei e o direito de propriedade, a segunda é a instituição da magistratura e a terceira e última é a transformação do poder ‘legítimo’ em poder arbitrário: assim a primeira revolução acaba por autorizar o estado de rico e o de pobre; a segunda, o de forte e fraco, e a terceira, o de senhor e escravo, último passo da desigualdade. Neste momento – já que a desumanidade do *senhor* determina a fuga ou o suicídio do escravo – a lei vem socorrer o escravo, não para lhe devolver a liberdade, mas a *ilusão* da liberdade, não a propriedade de si, mas a ‘consciência de sua dignidade’, que o gratifica da servidão. O *bom senhor* é aquele que faz o escravo esquecer sua condição, tratando-o não como ‘seu igual’ mas como seu *semelhante*.

As três formas de desigualdades acima são tratadas por Rousseau (1999) em seu *Segundo Discurso*, Matos (1978) as retoma. A lei que não se estabelece por homens livres e autônomos cidadãos esclarecidos, conscientes da participação ativa do soberano (povo) representando-lhes a vontade geral, torna-se lei de um senhor, de um grupo privilegiado, não há mais soberano. Para Rousseau (1999), transmitir poder a outro que atuará a partir de interesses particulares e não na vontade geral produz desigualdade. Nesse sistema de representação, a igualdade é apenas aparente e ilusória. Com isso, degrada-se o corpo político. Matos (1978, p. 109, grifos do autor), ao citar Rousseau, expõe que a sociedade do contrato

recorre-se “[...] à representação, tornando-se ‘poder transmitido’, ‘vontade particular’, ‘desigualdade’, e no ‘sistema de representação’ a igualdade só é aparente e ilusória”.

Em sociedades com maus governos ocorre um desvio do contrato que se transforma em contrato do demagogo. Neste a igualdade é aparente, ilusão que mantém o pobre na condição de miséria e o rico no ato de usurpar. A questão é: em tal situação o que ocorre com as leis? No mundo real, as leis constantemente são úteis aos proprietários e lesivas aos que não possuem propriedades. O estado social apresenta vantagem aos homens somente na situação de todos eles possuírem algo e nenhum deles ter demais.

1.3 A contraposição ao discurso liberal

O discurso liberal, tanto em Locke quanto em Rousseau, defende que todos os homens são iguais perante a lei, portanto, o direito é igual entre os homens. Marx¹¹ se contrapõe a essa afirmação dizendo que os direitos não podem ser iguais, eles são desiguais. O contrário dessa possibilidade expressa o discurso demagógico e burguês do capital, pois como os direitos podem ser iguais em uma sociedade movida pela desigualdade? Os aspectos econômicos, sociais e políticos presentes na lógica da sociedade capitalista tornam desiguais os homens. Como, então, atender o direito público e subjetivo de educação para todos em uma sociedade desigual? Na sociedade dos desiguais não há como atender o direito de todos porque os interesses são diferentes e contraditórios. É nesse contexto desigual que se justifica a criação do objeto de estudo desta pesquisa – o Projeja –, na busca de atender o direito à educação dos desiguais economicamente, politicamente e socialmente caracterizados pela classe trabalhadora e pelos filhos que a ela pertencem.

¹¹ “Nos *Manuscritos*, Marx mostra a contradição fundamental que existe entre o *trabalho social* (as forças produtivas e a apropriação individual (relações de propriedade): as condições e o produto do trabalho apresentam-se como estranhos e independentes, as coisas perdem seu caráter de *suporte* das forças produtivas e das relações de produção; as coisas apresentam-se como estranhas porque efetivamente são consideradas independentemente do homem, ao tornarem-se independentes de todo sistema produtivo que lhes deu origem. O trabalho *separado* de seu objeto é ‘a alienação do homem pelo homem’; os indivíduos se isolam uns dos outros, e jogam-se uns *contra* os outros e finalmente encontram-se ligados mais pelas mercadorias que trocam do que por suas pessoas: ‘O trabalho não produz apenas mercadorias, produz a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria, ao produzir mercadorias em geral’. E mais: ‘a produção capitalista de mercadorias tem o resultado misticador de transformar as relações sociais dos indivíduos em qualidades das próprias coisas (mercadorias) e ainda mais especificamente, de transformar em uma coisa (dinheiro) as próprias correlações de produção’”(MATOS, 1978, p. 88).

Rousseau (2000), no término do livro primeiro *Do Contrato Social* finaliza-o com uma observação que serve de base a todo sistema social. Essa observação explicita que, no pacto social, da vontade geral se substitui a “igualdade natural” (a desigualdade física natural) pela “igualdade moral e legítima”, ao invés de se restituir à igualdade natural o que se faz é não destruí-la (ROUSSEAU, 2000, p. 8). Desta forma, para o autor, ao se retirar a desigualdade, seja “na força ou no gênio”, todos se tornam “iguais por convenção e direito”. Em outras palavras, a igualdade jurídica oculta a desigualdade social e econômica das condições concretas de existência (MATOS, 1978). A sociedade do contrato capitalista mascara as desigualdades e as esconde, constituindo-se na sua lógica de desenvolver-se.

Em Marx encontra-se o fundamento para tratar da questão do direito igual. Marx (1875), na *Crítica ao Programa de Gotha*, expõe que o direito igual traz implícito um limite, uma restrição burguesa: o direito do produtor é proporcional ao trabalho que ele rendeu e, desse modo, a igualdade consiste em ser medida pelo trabalho, isto é, a igualdade consta da utilização do trabalho como uma unidade de medida comum. Todavia quando uma pessoa ultrapassa seu limite físico e moral pode trabalhar por muito mais tempo e, para que se considere o trabalho como medida, faz-se necessário determinar sua duração ou intensidade. O que de outra forma não seria mais unidade. Fato possível de ser observado quando Marx diz:

Mas alguns indivíduos são superiores, física e intelectualmente a outros e, pois, no mesmo tempo; e o trabalho, para servir de medida, tem que ser determinado quanto a duração ou intensidade; de outro modo, deixa de ser uma medida. Este direito *igual* é um direito desigual para trabalho desigual. [...] *No fundo é, portanto, como todo direito, o direito da desigualdade*. O direito só pode consistir, por natureza, na aplicação de uma medida igual; mas os indivíduos desiguais (e não seriam indivíduos diferentes se não fossem desiguais) só podem ser medidos por uma mesma medida sempre e quando sejam considerados sob um ponto de vista igual, sempre quando sejam olhados apenas sob um aspecto determinado; por exemplo, no caso concreto, só *como operários*, e não veja neles nenhuma outra coisa, isto é, prescinda se de tudo mais. Prossigamos: uns operários são casados e outros não, uns têm mais filhos que outros, etc., etc. Para igual trabalho e, por conseguinte, para igual participação no fundo social de consumo, uns obtêm de fato mais do que outros, uns são mais ricos do que outros, etc. Para evitar todos estes inconvenientes, o direito não teria que ser igual, mas desigual.

Há de se considerar, portanto, as desigualdades entre as classes e no interior dessas classes, ou seja, entre os homens ao se tratar da questão do direito. Para os que defendem o capitalismo, as desigualdades nos países mais desenvolvidos representam restrições ao próprio sistema, pois resultam em sua maioria de ações individuais em relação ao uso de talentos, de recursos dentro de uma economia de mercado. Como resultado, decorre a

responsabilidade do indivíduo em relação à situação em que se encontra. A desigualdade ao mesmo tempo em que constitui e é constituinte do modo de produção capitalista, em excesso, desequilibra o próprio sistema, representando de forma contraditória restrição a esse desenvolvimento.

A origem histórica da ideia de igualdade registra-se nos marcos das revoluções burguesas datadas nos séculos XVII e XVIII, posteriormente se desenvolvendo na perspectiva socialista. Nos anos de 1970, tem-se desenvolvido uma concepção igualitária de justiça social rigorosa, seu defensor fundamental é John Rawls com a obra *Uma teoria da justiça*, dentre outros autores – assunto que será tratado posteriormente. Essa corrente filosófica é denominada por Callinicos (2003) de “liberalismo¹² igualitário”.

Em *A questão judaica*, Marx (1975) discute a igualdade jurídica para os judeus na Alemanha. Para o autor, a constituição mais radical foi a de 1793, que se tratava do direito de explicitar ideias e opiniões, de se encontrar e inclusive ter uma religião. Para Marx (1975) é preciso diferenciar direito do homem de direito do cidadão. Ele comprehende que os direitos, em certo sentido, são direitos políticos que só são exercitados em uma comunidade com participação na política no Estado. O homem cidadão, nesse caso, só pode ser membro ativo da sociedade civil. A distinção entre direitos do homem e direitos do cidadão consiste nos direitos de membro participante da sociedade civil, isto é, do homem afastado dos outros homens e da comunidade. Assim, a Declaração dos Direitos do Homem de 1793 proclama no seu art. 2 que os direitos naturais e imprescritíveis são:

[...] ‘igualdade, liberdade, segurança, propriedade.’ Em que é que consiste a liberdade? Artigo 6: ‘A liberdade é o poder que o homem tem de fazer tudo o que não prejudique os direitos dos outros’, ou segundo a Declaração dos Direitos do Homem de 1791: ‘A liberdade consiste em poder fazer tudo o que não prejudique outrem’. Por conseguinte, a liberdade é o direito de fazer tudo o que não cause dano aos outros. Os limites dentro dos quais cada um pode actuar sem prejudicar os outros são determinados pela lei, tal como a fronteira entre dois campos é assinalada por uma estaca. Trata-se da liberdade do homem enquanto mónada isolada, retirado para o interior de si mesmo. [...] Mas a liberdade como direito do homem não se funda nas relações entre homem e homem, mas antes na separação do homem a respeito do homem. É o direito de tal separação, o direito do indivíduo circunscrito, fechado em si mesmo. A aplicação prática do direito humano de liberdade é o direito da propriedade privada. Em que consiste o direito da propriedade privada? [...]. (MARX, 1975, p. 23- 24, grifos do autor).

Marx (1975) questiona o entendimento do direito da propriedade privada afirmando que esse direito é exatamente o que pertence a cada cidadão, permitindo a ele usufruir e

¹² “‘Liberalismo’ se entende aqui no sentido estadunidense: como os socialdemocratas, os liberais igualitários são partidários da intervenção estatal no mercado e de sua regulação (mas não de sua abolição) em interesse da justiça social” (CALLINICOS, 2003, p. 28, tradução nossa).

predispor como acha que deve seus bens e receitas provenientes de rendimento do próprio trabalho, sem atenção aos outros, ou seja, de forma individual a partir de interesse pessoal, independentemente dos demais e da própria sociedade. Essa liberdade individual sustenta a base da sociedade civil.

[...] Restam ainda os outros direitos do homem, a igualdade e a segurança. A ‘igualdade’ não tem aqui significado político. É apenas o igual direito à liberdade, como antes foi definido; a saber, todo o homem é igualmente considerado como múnada auto-suficiente. A Constituição de 1795 define o conceito desta igualdade, segundo o seu sentido: Artigo 3 [...]: ‘A igualdade consiste no facto de que a lei é igual para todos, quer ela proteja ou puna.’ E a segurança? Artigo 8 (Constituição de 1793): ‘A segurança consiste na proteção concedida pela sociedade a cada um dos seus membros para a preservação da sua pessoa, dos seus direitos e da sua propriedade.’ A *segurança* constitui o supremo conceito social da sociedade civil, o conceito da *policia*. Toda a sociedade existe unicamente para garantir a cada um dos seus membros a preservação da sua pessoa, dos seus direitos e da sua propriedade [...] (MARX, 1975, p. 25, grifos do autor).

Em outra obra, Marx afirma que o período capitalista se caracteriza pelo fato de que “[...] a força de trabalho¹³ assume, para o próprio trabalhador, a forma de uma mercadoria que pertence a ele, que, por conseguinte, seu trabalho assume a forma de trabalho assalariado. Por outro lado, só a partir desse instante se universaliza a forma mercadoria dos produtos do trabalho” (MARX, 1983, p. 141). Para desenvolver o modo de produção capitalista, necessitava-se da existência, no mercado, de homem livre, isso quer dizer, do “[...] livre proprietário de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa. [...] Como pessoa, ele tem de se relacionar com sua força de trabalho como sua propriedade e, portanto, sua própria mercadoria [...]” (MARX, 1983, p. 139). O homem livre, então, é possuidor de uma mercadoria peculiar – sua força de trabalho que é vendida como mercadoria ao possuidor de dinheiro. O homem livre vende-se a si mesmo.

O operário trabalhador por não possuir os meios de produção não produz para si mesmo. O trabalho para se transformar em mercadoria não pode efetivamente ser algo de subsistência, precisa ser trocado no mercado para adquirir a característica de mercadoria. Tomar forma de mercadoria somente ocorre no modo de produção capitalista. Nele o possuidor de dinheiro estabelece relação com o outro na condição de possuir – proprietário de mercadorias iguais por origem – somente se diferenciando dos demais por um ser comprador e o outro vendedor da mercadoria de sua força de trabalho. Ambos de forma jurídica se apresentam iguais perante a lei.

¹³ “Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie” (MARX, 1983, p. 139).

No desdobramento dessa relação, faz-se necessário que o proprietário da força de trabalho apenas a venda por um determinado tempo, em partes, por exemplo, oito horas, dez horas, ou seja, não se vende por completo a si próprio, pois nessa situação o trabalhador deixa de ser homem livre e se torna escravo, interrompendo sua condição de proprietário de sua mercadoria – força de trabalho –, única por sinal.

O homem livre vende sua mercadoria de forma provisória, “[...] deixando-a ao consumo, portanto, sem renunciar à sua propriedade sobre ela por meio de sua alienação.” (MARX, 1983, p. 139). Outra condição para que o afortunado encontre no mercado a força de trabalho como mercadoria: o possuidor da fortuna do dinheiro precisa encontrar disponível no mundo das mercadorias a força de trabalho como mercadoria, “[...] ao invés de poder vender mercadorias em que seu trabalho se tenha objetivado, precisa, muito mais, oferecer à venda como mercadoria sua própria força de trabalho, que só existe em sua corporalidade viva” (MARX, 1983, p.140).

O trabalhador livre se não vender sua força de trabalho como irá viver? Ele fica preso à condição de não proprietário dos meios de produção, vende-se por necessidade. Ele passa a pertencer à classe dos possuidores de dinheiro – os capitalistas –, não apenas a um ou a outro, mas a todos eles. Os capitalistas, para que consigam transformar dinheiro em capital, necessitam, então, encontrar no mercado a existência do trabalhador livre em duplo sentido: pessoa livre e que a sua força de trabalho seja a sua mercadoria, como já foi mostrado, e que não tenha outra mercadoria a vender a não ser sua própria força de trabalho (MARX, 1983).

Marx se refere à relação entre o possuidor de dinheiro (capitalista) e o possuidor da força de trabalho (trabalhador) na produção e reprodução do capital. A igualdade entre eles é apenas formal, pois ambos são desiguais. O drama que se segue no modo de produção capitalista é que o primeiro vai à frente como capitalista e o segundo o segue como seu trabalhador. A liberdade que possui o trabalhador é de vender sua força de trabalho, pois é um homem livre possuidor dessa força. Nesses termos, o conceito de liberdade é diferente de outros modos de produção. O trabalhador, nesse caso, encontra-se sem vínculo, diferente do servo que pertencia ao senhor no sistema feudal.

A condição de existência de homens livres é uma exigência para existir o capital e integra o discurso liberal. A ideia de liberdade, de homem livre, não é a que esteve presente no nascedouro da sociedade burguesa que se anunciava. Para Locke (1978a), a liberdade é ausência de subordinação, fato que se presencia no contexto capitalista. “A aparente liberdade e igualdade do trabalhador em relação ao capitalista oculta uma subordinação e desigualdade

subjacente cujo resultado é a exploração do primeiro” (CALLINICOS, 2003, p. 41, tradução nossa).

A igualdade nos marcos do modo de produção capitalista se dá em termos de posse de mercadorias e de troca. A igualdade não se efetiva de forma real, enquanto matéria ela não se completa, ainda que ela se modifique na sociedade capitalista constituída de desiguais. A desigualdade estrutural e estruturante está presente no sistema capitalista, é parte da produção e reprodução desse sistema. Assim é controverso estabelecer direitos iguais entre desiguais. Os direitos necessitam ser desiguais, como afirma Marx (1983), uma vez que o direito igual favorece somente a uma parte do todo – ao burguês.

Diante da difícil possibilidade da igualdade econômica se efetivar na sociedade capitalista com o aumento, em grande escala, da desigualdade de toda ordem, o discurso da igualdade tem sido silenciado ou ocultado, ou mesmo deixado de lado, talvez camouflado, pouco propagado e debatido em âmbito geral da sociedade, às vezes combatido. Esse discurso tem sido enfocado quando a discussão envolve equidade. Termo recorrente nas legislações relativas às políticas destinadas à educação, nas Diretrizes da EJA, sobretudo nos documentos legais do Projeja e também afirmado, por exemplo, por Rawls (2003, 2008).

A justiça como equidade, segundo Rawls (2003, 2008), propagador dessa ideia, é visão igualitária. A igualdade encontra-se presente na questão de que os cidadãos se identificam e se veem iguais. Admite-se certa igualdade e desigualdade de forma que proporcione condições de justiça econômica e política. A teoria de Rawls (2003, 2008) parte inicialmente de uma concepção geral de justiça que se sustenta na ideia de que todos os aspectos sociais, tais como renda, riqueza, liberdade e oportunidade, bem como os alicerces sociais do autorrespeito, devem ser distribuídos de forma igual.

Os bens sociais primários descritos pelo autor devem ser distribuídos de forma igual. É preciso considerar que essa distribuição seja favorável aos desfavorecidos. Para tanto, pode ocorrer uma distribuição desigual para alguns ou para todos. Nesse sentido, tratar a todos como iguais não significa, para Rawls (2003, 2008), superar as desigualdades presentes na sociedade capitalista, somente aquelas que, por ventura, possam originar desvantagem para alguém. Assim, equilibra-se o sistema, já que não está na ordem a transformação do capitalismo. Caso se diminua a parte igual de bens sociais primários de alguém, as desigualdades serão proibidas. Mantêm-se as diferenças entre ricos e pobres, escolarizados e não escolarizados, as desigualdades podem ser amenizadas como propõe Rawls (2003, 2008), não sendo elas, portanto, removidas em sua totalidade.

Nesse horizonte, o autor formula seus princípios para uma teoria de justiça como equidade que ele denomina de princípio de justiça. O primeiro princípio da liberdade igual compreende que “[...] cada pessoa deve ter um direito igual ao sistema mais extenso de iguais liberdades fundamentais que seja compatível com um sistema similar de liberdades para as outras pessoas. [...]” (RAWLS, 2008, p. 73). A sociedade capitalista deve promover mais liberdade para cada indivíduo, liberdade perante um contrato.

O segundo princípio da oportunidade justa assegura que “[...] as desigualdades sociais e econômicas devem estar dispostas de tal modo que tanto (a) se possa razoavelmente esperar que se estabeleçam em benefício de todos como (b) estejam vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos” (RAWLS, 2008, p. 73), desde que a circunstância de igualdade de oportunidade seja justa. Isso é diferente de se afirmar igualdade no seu sentido pleno, o que supõe transformar de forma radical as desigualdades superando-as em outro projeto societário. Os dois princípios descritos anteriormente estruturam a concepção de justiça de Rawls. No entanto, é preciso esclarecer que, para o autor, a igualdade é um princípio fundamental para orientar a distribuição de aspectos sociais: renda, riqueza, liberdade e oportunidade; os alicerces sociais do autorrespeito devem ser distribuídos, assim, de forma igual.

Com isso, os grandes desniveis entre ricos e pobres aparecem, em princípio, justificáveis em sua lógica. Além desses dois princípios, o autor apresenta mais um: o princípio da diferença. Nas palavras de Rawls (2008, p. 74), “[...] a distribuição de riqueza e de renda não precisa ser igual, deve ser vantajosa para todos e, ao mesmo tempo, os cargos de autoridade e responsabilidade devem ser acessíveis a todos. [...]”. O autor impõe limite em relação às desigualdades tanto sociais e econômicas desde que todos se beneficiem dessa limitação. Ademais, ele expõe sua concepção de justiça mais geral da seguinte forma: “Todos os valores sociais – liberdade e oportunidade, renda e riqueza, e as bases sociais do autorrespeito – devem ser distribuídos de forma igual, a não ser que uma distribuição desigual de um ou de todos esses valores seja vantajosa para todos” (Idem, p. 75).

Vaz (2006), estudioso de Rawls, tece críticas em relação a sua teoria da justiça embasada em três princípios: liberdade igual, oportunidade justa e princípio da diferença. Na teoria de Rawls, o princípio da liberdade igual tem primazia sobre os demais, assim como o princípio da oportunidade justa tem primazia sobre o princípio da diferença. Afirma o autor que: “[...] a liberdade tem prioridade absoluta sobre o bem-estar econômico ou a igualdade de oportunidades, o que faz de Rawls um liberal. [...]” (VAZ, 2006, p. 3). Nos três princípios de Rawls, a ideia de distribuição justa é sustentada. A existência da desigualdade de liberdade,

rendimento ou oportunidade será permitida caso beneficie, de alguma forma, os menos favorecidos. Esses aspectos, na compreensão de Vaz (2006), torna Rawls um liberal que apresenta preocupações igualitárias. No entanto, a igualdade plena de forma a igualar as pessoas nos aspectos econômico, social e político não se realiza em sua teoria da justiça.

O maior debate a respeito da teoria de Rawls se refere ao fato de exigir distribuição justa de recursos econômicos. “Uma vez resolvido o problema dos direitos e liberdades básicas nas sociedades democráticas liberais, o grande problema com que estas sociedades se deparam é o de saber como devem ser distribuídos os recursos econômicos – trata-se do problema da justiça distributiva” (VAZ, 2006, p. 4). A exigência de distribuição justa se explicita pelo princípio da diferença, alicerçada em dois argumentos expressos por Rawls: do contrato social hipotético e da igualdade de oportunidade.

Aos cidadãos livres e iguais, cabe ser capaz de cuidar da própria vida tendo a proteção de seus direitos e liberdades básicas, podendo tirar proveito das oportunidades que são garantidas a todos de maneira equitativa. O argumento do contrato social hipotético proposto por Rawls (2006) assegura que todos estariam envoltos em um véu de ignorância, desconhecendo sua classe, seu lugar na sociedade, seus gostos e características psicológicas, seus talentos. Tal situação hipotética marca uma posição inicial de igualdade. Esse argumento se une ao argumento intuitivo da igualdade de oportunidades. Sob o véu da ignorância, os indivíduos almejam o princípio de justiça que possa permitir usufruir, da melhor maneira, o acesso possível aos bens primários.

Apesar de não sabermos qual será a nossa posição na sociedade e que objetivos teremos, há coisas que qualquer vida boa exige. Poderás ter uma vida boa como arquiteto ou poderás ter uma vida boa como mecânico e parece óbvio que estas vidas particulares serão bastante diferentes. Mas para serem ambas vidas boas há coisas que terão de estar presentes em qualquer uma delas, assim como em qualquer vida boa. A estas coisas Rawls chama bens primários. Há dois tipos de bens primários, os sociais e os naturais. Os bens primários sociais são diretamente distribuídos pelas instituições sociais e incluem o rendimento e a riqueza, as oportunidades e os poderes, e os direitos e as liberdades. Os bens primários naturais são influenciados, mas não diretamente distribuídos, pelas instituições sociais e incluem a saúde, a inteligência, o vigor, a imaginação e os talentos naturais. Podes achar estranho que as instituições sociais distribuam diretamente rendimento e riqueza, mas segundo Rawls as empresas são instituições sociais. (VAZ, 2006, p. 5-6).

Na hipotética situação inicial, o marco de igualdade, esclarece Rawls (2003, 2008), seria que desconheceríamos a nossa posição social, o véu da ignorância, para que as vidas das pessoas sejam boas; independentemente se essa pessoa é um arquiteto ou um mecânico, elas devem ter bens primários e naturais. Nesse sistema de justiça não há uma preocupação com a

resolução das desigualdades sociais, econômicas, mas há a preocupação em equilibrá-las para que todos tenham vida boa mesmo com diferenças, a igualdade, nesse caso, é parcial.

O princípio da diferença defende que a sociedade capitalista deve, de alguma forma, promover a distribuição igual de riquezas, com exceção da existência de desigualdades econômicas e sociais que venham proporcionar mais benefício aos menos favorecidos, ou seja, uma distribuição igual para desiguais economicamente e socialmente, uma igualdade equitativa. Ainda, tratando-se do princípio da diferença de Rawls (2008), a questão é: Mas o que diz o outro princípio da diferença – o argumento intuitivo da igualdade de oportunidades?

[...] Para tanto, diz-se que a igualdade equitativa de oportunidade exige não só que cargos públicos e posições sociais estejam abertos no sentido formal, mas que todos tenham uma chance equitativa de ter acesso a eles. Para especificar a ideia de chance equitativa dizemos: supondo que haja uma distribuição de dons naturais, aqueles que têm o mesmo nível de talento e habilidade e a mesma disposição para usar esses dons deveriam ter as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente de sua classe social de origem, a classe em que nasceram e se desenvolveram até a idade da razão. [...]. É preciso estabelecer um sistema de mercado livre no contexto de instituições políticas e legais que ajuste as tendências de longo prazo das forças econômicas a fim de impedir a concentração excessiva da propriedade e da riqueza, sobretudo aquela que leva à dominação política. A sociedade também tem de estabelecer, entre outras coisas, oportunidades iguais de educação para todos independentemente da renda familiar. (RAWLS, 2003, p. 61-62).

O destino das pessoas, conforme o argumento intuitivo da igualdade de oportunidades, deve depender de escolhas pessoais e não da determinação dada pelas circunstâncias em que aquela pessoa possa se encontrar na sociedade, pela classe social ou raça a que pertence. Nenhuma pessoa deve ter suas escolhas negadas em decorrência da situação econômica, social e política em que se encontra, por nascimento etc. A perspectiva da equidade não se preocupa em resolver a desigualdade social e econômica, como já foi dito, mas visa regulá-la para manter a sociedade capitalista em funcionamento, em equilíbrio. Em outras palavras, a igualdade equitativa de oportunidades, segundo Rawls (2003), é a igualdade liberal.

Concluindo, a noção dominante de igualdade de oportunidades parte da intuição de que o destino de cada pessoa deve ser determinado pelas suas escolhas, e não pelas suas circunstâncias; mas esta mesma intuição consistentemente considerada obriga a que aquela noção passe a incluir as desigualdades naturais. O que daí resulta é precisamente o princípio da diferença. Como ninguém parece querer abdicar do pressuposto da igualdade moral entre todas as pessoas, Rawls defende que o princípio que melhor dá conta desse pressuposto é o princípio da diferença. (VAZ, 2006, p. 5).

O princípio da diferença não é igualitário. Nele se reconhece a necessidade das desigualdades na organização social e econômica, o que pode promover incentivo em uma

sociedade bem ordenada (RAWLS, 2003). A preocupação de Rawls (2003, 2008) consiste em tornar a sociedade mais justa na questão distributiva, por isso ele defende a equidade e não a igualdade plena. Contudo não é parte de sua teoria mudar a estrutura da sociedade capitalista, o que contrasta com Marx ao argumentar a necessidade de outra sociedade, no caso oposta à sociedade proveniente do sistema capitalista. Considerando essas questões, Rawls propõe um novo contrato que proporcione negociar o acesso aos bens, à distribuição desses bens de forma equitativa, resultando na possibilidade que todos, com isso, se beneficiem de alguma forma. No discurso liberal, o caminho é encontrar as formas equitativas, assegurar uma base igualitária nos limites, como propõe Rawls.

1.4 O discurso da igualdade e desigualdade frente ao desafio da educação

Retomando o discurso da desigualdade frente ao desafio de se garantir o direito de todos à educação para melhor apreender o objeto de pesquisa, cabe retomar a questão do direito público e subjetivo da educação diante das desigualdades sociais, econômicas e políticas presentes na sociedade capitalista. O tratamento a essa questão pode ser retomado a partir de Mészáros, Dubet, Pierucci, Sader dentre outros.

Para Mészáros (2009), a educação não é uma mercadoria, não é um negócio de empresários, é, sobretudo, criação. É preciso buscar caminhos outros que de alguma forma possibilitem um horizonte de travessia para superar a lógica desumanizadora do modo de produção capitalista, cujos fundamentos encontram-se na individualização, na desigualdade, na exploração do trabalho do outro para gerar a mais-valia, o lucro. No caminho de se pensar outra sociedade oposta a atual, portanto, humana, necessita-se superar a separação entre o pensar e o fazer da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da educação geral e profissional. É preciso restaurar a educação na perspectiva de sua relação com o trabalho no sentido histórico e ontológico e analisar a condução do que é possível em termos de criatividade e emancipação.

A sociedade capitalista se sustenta na separação entre trabalho e capital, entre quem dirige e quem executa o trabalho, no modo de produção em que o patrão é possuidor dos meios de produção e o trabalhador faz do trabalho sobrevivência, vendendo sua força de trabalho ao possuidor de dinheiro e dos meios de produção, gerando, com isso, relações fragmentadas. Uma grande maioria dispõe apenas de força de trabalho em detrimento de uma

minoria que detém os meios de produção, reproduzindo tal mecânica. Na condição pré-capitalista, a desigualdade já se fazia presente de maneira explicitada e assumida. No entanto, historicamente a sociedade capitalista é a mais desigual de todos os tempos. Sua dinâmica visa à negociação da força de trabalho e à legitimação, pela aceitação, da ideologia por ela difundida a fim de manter tal sistema.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. [...] Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, que ‘tudo vendem, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (SADER, 2009a, p. 16, grifos do autor).

Na perspectiva da educação emancipatória para os trabalhadores, é preciso desvelar o mundo das mercadorias, faz-se necessário, então, entendê-lo para se desalienar. Ao compreender o envoltório do mundo da mercadoria, é possível ir além do modo de produção capitalista. A educação tem um papel fundamental nesse processo. No prefácio do livro de Mészáros – *A educação para além do Capital* –, expõe Sader (2009a, p. 17):

[...] Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores –, somente aí se universalizará a educação. “A ‘auto-educação de iguais’ e a ‘autogestão da ordem social reprodutiva’ não podem ser separadas uma da outra” – nas palavras de Mészáros.

No limite, a educação contribuirá para desalienar e ir contra a alienação, desvelando-a, decifrando os mistérios da mercadoria do capital, bem como promovendo o estranhamento de um mundo no qual o próprio homem o produziu. Mészáros (2009) argumenta que “o capital é irreformável”, é “totalmente *incorrigível*”. Nesse aspecto não cabem reformas na estrutura do modo de produção capitalista, pois isso gera uma situação de contradição. Necessita-se lutar e buscar constantemente romper com a atual lógica do capitalismo se, de fato, a pretensão é criar e alcançar uma educação alternativa diferente dessa lógica. Romper com a lógica do capital pressupõe perseguir, de forma planejada e consistente, uma estratégia de transformação do controle realizado pelo capital, utilizando-se, para tanto, de todos os meios possíveis, disponíveis e inventados nessa direção, defende o autor.

Parafraseando Mészáros com frase de José Martí: “as soluções não podem ser apenas *formais*; elas devem ser *essenciais*” (MÉSZÁROS, 2009, p. 35). A educação formal se limita à reprodução da ordem estabelecida. É preciso, então, de uma educação para além do capital, que vá à essência da educação reproduzida no modo de produção capitalista, que tem

fornecido os conhecimentos exigidos para o funcionamento desse sistema a fim de gerar tanto os valores como reproduzi-los, internalizando tais valores, mantendo a ordem como se não houvesse nenhuma perspectiva de gestão diferente da atual na sociedade em vigor. É preciso, então, “[...] *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana [...]*” (Idem, p. 45, grifos do autor). Para o autor, isso seria tarefa histórica do tempo atual, é preciso se voltar para a questão de internalização dos valores do capital:

[...] O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente. (MÉSZÁROS, 2009, p. 47, grifos do autor).

Revela o autor que a lógica capitalista é constantemente internalizada pelas pessoas para manutenção e reprodução do capital. Uma transformação no modo de internalização na atual situação de opressão, de autoritarismo a qual fornece sustentação à concepção que domina o mundo capitalista pode quebrar o domínio do capital. Para tanto, é necessário desafiar as formas prevalecentes de internalização. Para essa concretização, conforme defende o autor, é preciso lutar pela existência de “uma educação plena por toda a vida” (MÉSZÁROS, 2009, p. 55).

Lembrando que, segundo o autor, a educação não pode ser entendida como salvadora, embora ela cumpra um papel fundante de se encontrar caminhos de elaboração de estratégias convenientes à superaração da conjuntura objetiva de reprodução do capital. Ela contribui ainda para a “[...] *automutança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. [...]” (MÉSZÁROS, 2009, p. 65, grifos do autor). Nesse processo, é preciso superar a condição do trabalhado alienado, a “efetiva transcendência da auto-realização do trabalho” que se trata de uma efetiva ação da educação. Para tanto, dois princípios devem estar em processo: “a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora”. Tal possibilidade só é possível em decorrência do momento histórico que se vivencia. Em outro tempo isso não foi possível devido “[...] à subordinação estrutural-hierárquica e à dominação do trabalho. [...]” (Idem, p. 67).

Três mediações – sustentáculos do capital – são citadas pelo autor: o Estado, “a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital” (Idem, p. 72). Essas mediações encontram-se de “cabeça para baixo”, “pelo avesso”, subordinam as pessoas e as relações entre elas aos imperativos de fetiche do sistema

capitalista. Isso significa que a humanidade sofre em função da imposição de uma “forma alienada de mediação”. O autor sinaliza como saída dessa lógica a automediação, o autocontrole, a auto-realização por meio da liberdade substantiva e da igualdade.

Na intenção de se alcançar a liberdade substantiva e a igualdade, um longo caminho ainda é preciso ser percorrido, considerando que a igualdade real não se realiza na lógica do capital. Todavia não se pode desconsiderá-la, como tem se firmado o discurso em geral a favor da igualdade de oportunidade, da equidade, diante da impossibilidade de realização da igualdade neste atual projeto societário. Diante dessa problemática, Dubet (2008) problematiza e expõe sua preocupação ao pensar o que poderia ser uma escola justa. Para isso, centra-se e persegue a questão do princípio da igualdade de oportunidades discutindo seus limites e possibilidades e o perigo dessa temática se afastar da proposta de igualdade plena.

Dubet (2008) examina criticamente o princípio de igualdade de oportunidade no espaço escolar e afirma que nenhum sistema escolar se desenvolveu a ponto de proteger seus educandos de todas as desigualdades sociais. O autor faz críticas à igualdade meritocrática das oportunidades com seu modelo de justiça que promove a concorrência entre as pessoas, desconsiderando as desigualdades de fortuna, de nascimento, que determinam, em geral, oportunidades e acessos escolares.

Além de promover a hierarquização dos alunos pelo mérito, a igualdade de oportunidade elimina as desigualdades que caracterizam as pessoas, como as sociais que são ocultadas. Tal modelo de igualdade, na perspectiva equitativa, encontra-se na parte central da justiça escolar nas sociedades democráticas, ou seja, nas sociedades em que se propagam a liberdade e a igualdade, em princípio, de todos, mas que se admite que tais “[...] indivíduos sejam distribuídos em posições sociais desiguais” (DUBET, 2008, p. 11). Três pontos são elencados pelo autor a respeito da igualdade meritocrática:

1. Trata-se primeiramente de tornar a arbitragem escolar mais equitativa do que ela é hoje. [...] É preciso, portanto, desenvolver a *igualdade distributiva das oportunidades*, isto é zelar pela equidade da oferta escolar, às vezes dando mais aos menos favorecidos, de qualquer maneira tentando atenuar os efeitos mais brutais de uma competição pura. [...]

2. A equidade de um sistema escolar pode também ser julgada pela maneira como os mais fracos são tratados. A igualdade social das oportunidades leva a uma preocupação com a sorte reservada aos vencidos e, assim, perguntamo-nos se a igualdade das oportunidades deve comandar toda a escolaridade ou se deve suspender as provações do mérito e da seleção durante a escolaridade obrigatória. Se se adotar este ponto de vista, a igualdade das oportunidades deve ser ponderada por um princípio de garantia comum, pela criação de um bem escolar partilhado com todos, independentemente do êxito de cada um. [...]

3. Já que a busca da igualdade de oportunidades visa anular os efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares, é preciso também interrogar

sobre as consequências das desigualdades escolares, ainda que elas sejam justas, sobre as desigualdades sociais. Uma sociedade em que os diplomas determinam a totalidade das igualdades sociais seria justa? (Idem, p. 12-14).

Os exames escolares selecionam as pessoas e seus diplomas sobre o conjunto social, há diplomados que são mais bem remuneradas do que outros como resultado da qualificação escolar. A igualdade das oportunidades e o mérito proporcionam conjuntamente, de um lado, a divisão social do trabalho; de outro lado, a igualdade entre as pessoas. Em outros termos, as desigualdades oriundas do nascimento e da herança são injustas, a igualdade das oportunidades funda desigualdades justas ao deixar aberto “a todos a competição pelos diplomas e pelas posições sociais” (Idem, p. 19). De forma racional, os indivíduos são distribuídos nas posições sociais do sistema capitalista para os quais serão úteis à sociedade. A desigualdade, com isso, é legitimada pelo processo de competição por si justa, isto é, a igualdade das oportunidades simultaneamente se caracteriza individualmente justa e útil ao coletivo.

Em síntese, a perspectiva da igualdade de oportunidades e a seleção por mérito não objetivam gerar uma sociedade igualitária. Elas se direcionam na construção de uma sociedade cujas desigualdades têm como ponto de partida o mérito e as “[...] performances pessoais” (DUBET, 2008, p. 24). Não é apenas a questão da riqueza que obstaculiza a igualdade de oportunidades, mas a própria lógica do sistema capitalista de distribuir de forma desigual as carreiras e as “performances escolares” (Idem, p. 27). Nesse processo, de maneira geral, os afortunados cursam cursos mais longos e possuem mais prestígio e rentabilidade do que outros. As estruturas das carreiras e das performances escolares refletem as desigualdades sociais, mesmo sob o discurso da igualdade de oportunidade. Assim, o espaço escolar não está fora da lógica da sociedade desigual, das hierarquias sociais. Outros princípios de justiça devem ponderar o encantamento gerado pela igualdade de oportunidade a fim de se renunciar ao alcance da meritocracia.

Dubet (2008) faz crítica à meritocracia e afirma que o princípio da igualdade é desejado na perspectiva liberal quando se relaciona com o princípio da liberdade, o que justifica a base do contrato na sociedade capitalista. Três princípios são por Dubet (2008) expostos para superar a igualdade de oportunidades, pois outras similares injustiças surgem de forma progressiva decorrentes da própria igualdade de oportunidades. O primeiro deles é criar garantia e proteção de uma cultura comum, independente da situação que ocorre na competição e na igualdade de oportunidades que perduram os estudos posteriores à formação escolar obrigatória. O segundo,

[...] refere-se aos efeitos sociais das desigualdades escolares, efeitos que se deve dominar não ignorando que as desigualdades, ainda que justas, podem ter consequências sociais injustas quando as qualificações fecham mais portas do que abrem, quando o capital social fornecido pelos estudos recua diante de uma função de filtro e de simples legitimação das desigualdades fundadas no saber e no conhecimento. Enfim, como terceiro princípio, se se admite que existe uma crueldade intrínseca da competição meritocrática, a educação deve procurar reconhecer e formar os indivíduos independentemente de sua *performances* e de seus méritos. (DUBET, 2008, p. 115).

As consequências das desigualdades escolares ocorrem quando a qualificação fecha mais portas na vida da pessoa do que abre. Uma das questões devastadoras do fracasso escolar, conforme o autor explicita, é convencer os que perdem e se aniquilam em função dessa realidade a realizarem intervenções no debate escolar. Para o autor o ambiente escolar é um espaço de lutas árduas e ferozes em relação aos grupos que conseguem se sair à frente dele, isto é, se sair bem nesse sistema escolar. Os vencedores do mérito, da competição escolar, não se apresentam dispostos a mudar nada no espaço escolar, nem o conteúdo, nem as regras, nem os modelos pedagógicos que os beneficiaram e dos quais querem que sejam desfrutados por seus filhos. Para Dubet (2008, p. 118), “Na escola como na guerra, são os vencedores que escrevem a história, jamais os vencidos”.

A construção de uma escola menos injusta precisa ser analisada com cautela, sem abdicar da ideia de igualdade. É fundamental, então, lutar por uma maior justiça escolar sem abandonar o combate da desigualdade. A igualdade não se materializou, há uma tensão entre o formal e o real, pois a desigualdade permanece nos marcos do capitalismo. A tese da diferença tem sido ressignificada na contemporaneidade como direito. O discurso de que as pessoas não nascem iguais, portanto, não podem ser igualmente tratadas de maneira igual surge no final do século XVIII e início do século XIX. “Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo em que a resposta se abrigava, segura de si, no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou” (PIERUCCI, 2008, p. 7). Esse deslocamento teve início em meados de 1970, momento em que se discute se os seres humanos são, de fato, diferentes. “Mas somos também diferentes *de direito*. É o chamado ‘direito da diferença’, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. [...] Não queremos mais a igualdade, parece. Ou queremos menos” (PIERUCCI, 2008, p. 7, grifos do autor).

Só historicamente a ideia de igualdade se sobrepõe à diferença, mas não a nega, não se opõe a ela. O próprio contraste entre igualdade versus diferença oculta uma recíproca dependência dos dois termos. Nesse caso, a igualdade não elimina a diferença, e a diferença

não obstaculiza a igualdade. O discurso do direito da diferença na contemporaneidade atua no sentido de desconstruir o discurso em prol da igualdade, o que representa uma cilada já que “[...] o direito à diferença se reinsere em seu velho contexto discursivo de matriz antiigualitarista, recarregando a temática da diferença de demandas sociais e soluções políticas abertamente excludentes e segregacionistas” (Idem, p. 52).

O autor afirma que há uma dificuldade de separação em relação à desigualdade da diferença. Igualdade e diferença readquirem campos e nominam questões difíceis de serem separadas. (Idem, p. 101). Considera necessário ainda buscar o reconhecimento das diferenças quando tal busca se encontra comprometida com a igualdade plena:

Tudo isso, penso eu, é necessário que consideremos de alguma forma. A questão da defesa das diferenças é complicada. Há sérios riscos contidos nas demandas diferencialistas quando estas se fazem em detrimento das causas igualitárias. Parte do nosso dilema vem do fato de estarmos já sinceramente convencidos de que vale a pena lutar pela diferença, pelo reconhecimento das diferenças, pelo direito que todos deveríamos ter de ser diferentes uns dos outros, pelo direito de afirmar, defender e ver reconhecidas nossas diferenças individuais e culturais. (PIERUCCI, 2008, p. 100).

Em certos aspectos, deve-se considerar a perspectiva da diferença, em que ela vele a igualdade. A educação dos trabalhadores exige um olhar diferenciado sobre suas especificidades diante da realidade posta, como é o caso do nosso objeto de estudo – o Proejá. Especificidade em que pessoas trabalham, possuem filhos, dispõem de tempo reduzido para se dedicar aos estudos, vão à escola sem alimentação, apresentam um histórico de saída e retorno ao espaço escolar, portanto, de descontinuidade nos estudos, gerando dificuldades nesse retorno em decorrência do tempo de afastamento da escola.

Essa realidade precisa ser considerada na hora de pensar, de criar, de implementar, de reformular e de avaliar as políticas públicas para a educação dos trabalhadores tendo em vista a real efetivação do direito à educação na vida de jovens e adultos trabalhadores sem se afastar da perspectiva igualitária. É preciso que os trabalhadores reconheçam seus direitos e possam lutar para conquistá-los. Destaca-se, desse modo, a necessidade de se discutir o papel do Estado na efetivação do direito à educação dos trabalhadores, inclusive propondo ações intersetoriais/interministeriais que garantam esse direito.

CAPÍTULO II - O Estado e a educação no Brasil: presença e ausência de trabalhadores

As concepções de Estado e EP são discutidas neste capítulo, buscando indagar: Até que ponto o Estado brasileiro manteve uma relação de presença ou ausência dos trabalhadores em suas ações políticas de educação para se pensar o Proeja? O capítulo contextualiza a atuação do Estado na educação dos trabalhadores, trata da concepção de EP que influenciou o objeto de pesquisa deste estudo e, por fim, apresenta o Proeja enquanto traço de uma política pública em construção, amparando-se nos seguintes referenciais bibliográficos: Francisco de Oliveira (*A economia da dependência imperfeita*, 1984), Nelson Coutinho (*Contra a corrente*, 2012), José Luís Fiori (*Os moederios falsos*, 1998; *O cosmopolismo de cócoras*, 2001), Karl Marx (*Manuscritos Econômico-filosóficos*, 2009), Almir Sader (*A nova toupeira: caminhos da esquerda latino-americana*, 2009b), Jane Paiva (*Tese educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos*, 2005; *Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos*, 2009), Osmar Fávero e Marinaide (*A educação de adultos e jovens adultos: um olhar sobre o passado presente*, 2011), Dante Henrique Moura (*Educação básica profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração*, 2007; *Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades – Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas em debate*, 2012), Moura; Baracho (*Proeja no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente*, 2010a), Moura, Lima Filho e Silva (*Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira*, 2012), Acácia Zenaide Kuenzer (*Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*, 1997), Domingos Leite Lima Filho (Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa – *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*, 2010a); Garcia e Lima Filho (Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional – *Trabalho, educação e tecnologia: alguns dos seus enlaces*, 2010); Lima Filho, Silva e Deitos (*Proeja: educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas*, 2011), Maria Ciavatta (Educação básica e educação profissional – descompassos e sintonia necessária – *Eja e a educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no proeja*, 2012; Universidades tecnológicas: horizonte dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (Ifets)? *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*, 2010).

Ainda com os autores presentes nesta discussão, Gaudêncio Frigotto (Anos 1980 a 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação profissional – *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*, 2006; A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica – *Educação & Sociedade*, 2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (*Ensino médio integrado: concepções e contradições*, 2005a), Frigotto, Ciavatta e Ramos (*Educação & Sociedade*, 2005b), Frigotto e Ciavatta (Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades – *Educação & Sociedade*, 2011), Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (*Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos Cefets*, 2003), Gilda Guimarães (*O projeto Cefet nas políticas de educação tecnológica no Brasil*, 1995), Jaqueline Moll (A educação profissional e tecnológica na EJA: alguns desafios para sua construção como política pública – *Estudos sobre a implantação do Proeja*, 2010a; Proeja democratização da educação básica – *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*, 2010b), István Mészáros (*A educação para além do capital*, 2009), Dermeval Saviani (O choque teórico da Politecnia – *Trabalho, Educação e Saúde*, 2003), Maria Margarida Machado (A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de construir-se como política pública – *Em aberto*, 2009), Janete M. Lins de Azevedo (*A educação como política pública*, 2008). Ampara-se ainda nos decretos nº 2.208/1997, nº 5.154/2004 e nº 5.840/2006, no edital Proeja/Capes Setec nº 03 e na lei nº 11.892/2008 e outros.

O Estado brasileiro historicamente não representa apenas uma quantidade de fatos anacrônicos de funções históricas, mas se constitui com marcas do liberalismo moderno, com influência de Portugal e com características próprias da história brasileira. O Estado como poder soberano e disposição jurídica, por meio de sua ação política, deve garantir direitos e proteção aos cidadãos; movimentar e induzir políticas públicas na formulação, implementação e controle dos impactos políticos. No entanto, conforme a história revela o Estado brasileiro não tem cumprido esse papel, sobretudo quando se analisa o atendimento do direito à educação de jovens e adultos trabalhadores. Esta reflexão busca entender que Estado é este, até que ponto ele se aproxima ou se distânciamos dos interesses dos trabalhadores, qual o projeto de educação proposto em questão. Parte-se da compreensão sobre EP e EJA para se chegar à educação como direito.

No cenário mais amplo, a questão da igualdade e desigualdade foi utilizada para entender o Proeja enquanto programa que retoma o horizonte histórico das lutas dos

trabalhadores pela busca ao direito fundamental da educação pública. Para tanto, discute-se a necessidade de formular, implementar e dar continuidade em forma de políticas públicas da garantia, por meio do Estado, da escolaridade básica e EP em um país que apresenta desigualdade econômica, social e política. O Projea retoma o debate posto na história da educação brasileira em relação à oferta de programas visando direcionar políticas públicas duradouras e contínuas por meio da ação de responsabilidade do Estado. Faz-se necessário, com isso, problematizar a possibilidade efetiva de um programa se tornar política pública para além da ação política de um governo em determinado período, já que, nesse caso, tal ação não se desdobra, nela não se evidencia continuidade.

A política pública faz parte de ações que se instituem como instrumento de programas de governo oriundas de estratégias realizadas pela legislação por intermédio de portarias, decretos e leis. No contexto das políticas públicas, a política educacional é nomeada por “*policy* – programa de ação –” que se estabelece no âmbito das relações de poder explicitadas na “*politics* – política no sentido da dominação –”, num panorama de relações sociais assimétricas, imersas nas desigualdades da sociedade. As políticas públicas são “definidas”, “implementadas”, “reformuladas” ou “desativadas” no contexto das ações da sociedade ou do Estado em movimento, como defende Azevedo (2008, p. XIV).

Höfling (2001) argumenta que a política pública se traduz em Estado em ação, o qual determina um projeto de governo através de estratégias de programas e projetos para a sociedade. Nesse processo, arenas de disputas são evidenciadas. De acordo com a autora, o Estado é entendido como “conjunto de instituições permanentes” (p. 31), tais como o legislativo, os tribunais e o exército que mobilizam a ação governamental. Já o governo é definido como o “conjunto de programas e projetos que parte da sociedade” (p. 31) em âmbito político, seja da sociedade política organizada, seja de aspectos técnicos e outros. Esse conjunto se sintetiza na opção política de um governo circunscrito a um determinado período histórico em que exerce as funções de Estado.

Os programas se inserem nas agendas dos governos como problemas a serem solucionados por meio de ação pública. Na intervenção pública dos problemas, das questões criadas pelo próprio movimento da sociedade do capital que gestam as políticas públicas é possível compreender, segundo Höfling (2001, p. 31), as políticas sociais. Essas políticas tratam de ações que marcam “[...] o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. [...]”. Argumenta a autora que as políticas sociais surgem nos movimentos sociais no cenário

histórico no século XIX – período marcado por conflitos na relação capital e trabalho na Europa durante o desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. Destaca a autora que

O Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Nesse sentido, as políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. (HÖFLING, 2001, p. 31, grifos do autor).

O estudo da política pública pode se apropriar da ação pública a qual se divide em etapas do processo político reconhecido como *policy cicle*. Esse ciclo de política é compreendido por diferentes estágios que vão desde a “formulação”, a “implementação” até o “controle dos impactos políticos” (CHILANTE, 2013, p. 21). Expõe a autora que existem limites para a análise da política por meio desses ciclos. Tais limitações em relação ao ciclo da política apresentam-se frágeis na inexistência de ligação por meio de componente causal com as diferentes fases; o ciclo não se sustenta em alicerce, base, para testes empíricos; às sucessivas fases (formular, implementar e avaliar) a política pública não representa, de forma escrita, o processo com formato acurado; o foco legal remete aos analistas a falta de cuidado com outros fatos descritivo-explicativos relevantes; o ciclo de política é tomado inapropriadamente como a unidade temporal de análise, sendo que a atenção deveria ser em ciclos múltiplos e interativos que cercam vários níveis de governo. Por fim, a autora destaca a fragilidade do modelo de ciclo de política e a existência da falha de integração da análise de política por meio do aprendizado orientado por políticas.

Considerando as fragilidades desse modelo do ciclo de políticas, existe outra contribuição para a análise de políticas que inclui: perceber e definir problemas; elaborar programas e decidir e implementar políticas; avaliar políticas e ocasionalmente corrigir e agir sobre elas (CHILANTE, 2013). A análise de políticas no Brasil segue pelo menos dois caminhos. O primeiro formula as políticas públicas abrangendo o debate em torno da ação do Estado, o ciclo de influências no percurso dessa formulação, o ato de abordar de forma histórica tais políticas, além de analisar o aspecto socioeconômico em que elas emergirão. O segundo avalia programas e políticas de educação específicas.

Esta pesquisa procura, desse modo, seguir a compreensão do ciclo de políticas – formulação (definição), implementação e controle dos impactos políticos (reformulação, desativação), mesmo considerando a existência de limites e dificuldades no uso das etapas,

das fases propostas por essa abordagem que deveria especificar o instrumento de análise para representação real da forma como se desenvolve uma política.

A formulação, a implementação, o controle, inclusive a continuidade de políticas públicas são necessárias à educação brasileira para se alcançar, de forma efetiva, o direito de todos a ela. Isso em parte ocorre por conta de que na história da educação brasileira programas ao invés de políticas públicas têm deixado traços de descontinuidade na oferta pública de educação para todos, negando, com isso, a milhares de trabalhadores o direito fundamental público e subjetivo da educação.

Chama-se direito fundamental público e subjetivo, conforme Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 11, de 10 de maio de 2000, cujo relator é o Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, o que se quer conquistar para a população, em especial para a classe trabalhadora no que tange à educação, sobretudo a educação básica. Essa conquista se expande para a educação de jovens e adultos trabalhadores, combinada com a universalização do ensino médio, ou seja, tem como horizonte a educação básica como direito de todos, preconizada pela Constituição Federal Brasileira.

Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo ou seja ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. Assim o direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo e o subjetivo. [...]. (BRASIL, 2000a, p. 22).

Em termos de encaminhamento, o não atendimento do direito à educação determina que qualquer pessoa pode exigir que o Estado garanta seu direito público subjetivo e fundamental de educação sob pena jurídica, caso não se cumpra a lei (LOOKE, 2007). Esse direito, considerado conquista, se concretiza pelas políticas públicas.

[...] Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado. [...] O direito público subjetivo não depende de regulamentação para sua plena efetividade. O não cumprimento ou omissão por parte das autoridades incumbidas implica em *responsabilidade da autoridade competente*. (art. 208, § 2º). A lei que define os crimes de responsabilidade é a de nº 1.079/50. Ela, em seu art. 4º, define

tais crimes como sendo aqueles em que autoridades públicas venham a atender contra o exercício dos direitos políticos, individuais e sociais. Seu art. 14 permite a qualquer cidadão denunciar autoridades omissas ou infratoras perante a Câmara dos Deputados. (BRASIL, 2000a, p. 22, grifo no original).

A questão do direito nesta tese encontra-se subordinada à lógica da estrutura societária capitalista fundamentada nos direitos liberais. Ademais, em relação ao direito à educação, especificamente ao público de jovens e adultos trabalhadores, cabe questionar: trata-se de um direito fundamental subjetivo que segue o horizonte de igualdade ou de desigualdade? Por um lado, esse direito deve ser igual ou desigual, considerando as especificidades da sociedade capitalista brasileira. Por outro lado, há a perspectiva de uma educação emancipatória direcionada a assegurar aos trabalhadores o direito a eles negado – a educação.

2.1 Contextualizando a atuação do Estado na educação dos trabalhadores

O Estado brasileiro é compreendido, nesta contextualização, na relação diretamente imbricada com a economia, passando de um modelo agroexportador para um modelo primário-exportador. Na década de 1980, houve associação de capitais multinacionais com o Estado para produzir, no Brasil, a exploração de minérios para exportação; a economia brasileira passa então a adquirir característica diferente do que se tinha antes da década de 1930, em que o modelo era o agroexportador (OLIVEIRA, 1984).

No modelo primário-exportador, a classe trabalhadora permanece explorada no seu trabalho. A junção matéria-prima em grande quantidade e trabalho barato forma conjuntamente o receituário para solucionar os problemas em relação aos países capitalistas centrais e os que se situam no tripé da propriedade interna do capital.

[...] Há uma estratégia que procura soldar os interesses de certos Estados com os interesses das empresas multinacionais. Para esse tipo de estratégia não há melhor sócio do que o Estado. É o Estado que controla a classe operária; é o Estado que determina o nível dos salários; é o Estado que passa a ter interesse na reprodução do lucro de suas empresas e, portanto, tem que cuidar muito bem delas. (OLIVEIRA, 1984, p. 132).

Numa atuação ambígua do Estado no capitalismo monopolista, os trabalhadores são utilizados, controlados. O Estado determina o teto de seus salários, mas também atende a máquina do lucro, movimentando-a. Com isso, explora o trabalhador visando à reprodução do

capital, em particular a reprodução lucrativa das empresas capitalistas. Fica difícil com essa nova soldagem de interesses entre o Estado e o capital manter pacto com os trabalhadores – classes sociais subalternas. Nesse panorama de relação de forças, mantém-se impossibilitada a reelaboração das relações entre classes dominantes e classes subalternas em termos de novas coalizões.

Outras imbricações ocorrem em relação ao papel do Estado no capitalismo monopolista decorrente da fusão Estado e capital. As barreiras entre a esfera pública e privada diminuem e o Estado permanece no seu “papel de mediador entre as diversas forças sociais em ação, mas emerge com uma nova qualidade própria, isto é, na qualidade de produtor de mercadorias e serviços” (OLIVEIRA, 1984, p. 118). O Estado, assim, não somente apresenta-se a serviço do capital, mas também se estrutura como Estado capitalista metamorfoseado em nação.

O Estado ao desenvolver seu papel de populista, conforme assevera Oliveira (1984), revela a criação de uma espécie de “fetichização do Estado” por parte das classes subalternas sob o lema nacionalismo do Estado. Desse modo, tal instituição passa a ter carta branca para atuar sem receber críticas das classes dominadas. Todavia, o populismo gerou o imobilismo do sistema estatal e, no decorrer da história, seu esgotamento rompe com as classes dominadas. Ele, então, se associa ao capital estrangeiro que, integrados, vão comandar a base produtiva da economia brasileira.

No aspecto econômico, o Estado não atuou na perspectiva de distribuição de renda, pelo contrário, concentrou capital nas mãos do proprietário, do próprio Estado, atendendo o sistema capitalista. O Estado, então, atua como “competidor capitalista”, produz para gerar lucro. Uma crise do sistema estatal é também uma crise da economia com desdobramentos na política e na educação. No processo de oligopolização da economia, seu papel é fundamental para criar e recriar o capitalismo na forma monopolista. Em outras palavras, não existe capitalismo monopolista sem a presença do Estado – fundante nesse processo. No aspecto político, com a estatização – inimiga do capital –, com a “soldagem” dos interesses entre Estado e capital estrangeiro na reprodução do lucro, em que ambos se beneficiaram num passe de mágica, o capital muda sua posição em relação à ação estatal. Antes dessa mudança, os interesses eram outros em relação ao capital e o Estado o queria afastado dos seus interesses, do controle estatal em sua reprodução e expansão.

Conforme a história revela e desvela, o entendimento de que o Estado é que cuida do bem comum – entidade supraclasse – mostra que o indivíduo das frações de classe está em cheque; não passa de uma aparência a representação do interesse geral que oculta a

dominação de determinada fração que apoia e defende interesses particulares. O Estado apresenta grande radicalidade de conteúdo de classes da fração burguesa de forma impressionante e agressiva para certos grupos em detrimento de outros.

O Estado brasileiro estrutura todo o aparato legal por meio das várias reformas da educação brasileira que aconteceram desde 1930, dando direção às políticas públicas para a educação dos trabalhadores na intenção de assegurar os interesses da burguesia. As reformas da educação, tais como a Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema, buscaram ajustar os sistemas de educação atendendo o processo produtivo e ajustando as classes sociais, dando direção própria às elites e aos trabalhadores a fim de garantir conformação da força de trabalho. Dos anos finais de 1930 ao começo de 1960, a proposta era alcançar um projeto de nação industrializada. Dos anos de 1960 a meados de 1980, o projeto visava um país desenvolvido. A partir de 1980, tais reformas respondiam ao discurso hegemônico da economia competitiva (KRÜGER, 2010).

Ainda em relação às interpretações sobre as características do Estado brasileiro, pode-se verificar que ele se encontra em crise, seja denominado de varguista, populista, seja intervencionista. Para Coutinho (2012), “[...] o Estado em crise é aquele que se constituiu a partir da chamada Revolução de 1930 [...] o Brasil se caracterizou até décadas atrás pela presença de um Estado extremamente forte, autoritário, em contraposição a uma sociedade civil débil, primitiva, amorfa” (p. 106-107).

Menos consensual é o fato de que traços da formação estatal brasileira em crise apresentam raízes no começo da história do país. O Brasil experimentou processos de tipo não clássico quando teve que se confrontar para atuar em ações frente à transformação em aspectos estruturais da sociedade. O tipo não clássico apresenta uma ruptura parcial com o passado – resultado de mudanças que conservam a situação anterior. Nele é possível observar “[...] os processos de transformação em que ocorre uma conciliação entre as frações modernas e atrasadas das classes dominantes, com a explícita tentativa de excluir as camadas populares de uma participação mais ampla em tais processos. [...]” (COUTINHO, 2012, p. 108).

Para Coutinho, a nação brasileira foi criada a partir do Estado e não por meio da ação das massas populares. O país foi primeiro um Estado antes mesmo de ser uma nação. O capitalismo industrial não foi construído pela burguesia como ação própria do empresariado, mas pelo Estado brasileiro por meio de políticas cambiais, de crédito para a indústria, de construção de empresas estatais. Tal questão se esclarece pelo fato de que o Brasil se tornou sociedade capitalista a contar da Abolição e da Proclamação da República, mas ele somente ingressou na modernidade capitalista a partir de 1930 – momento histórico em que se

consolidam e se ampliam as relações capitalistas do modo de produção capitalista, a industrialização e a urbanização são exemplos disso.

O Brasil é hoje uma sociedade plenamente capitalista, mas para Coutinho (2012) é fato que a sociedade civil emergiu da ditadura, e isso não pode ser menosprezado. De acordo com o autor, o Estado com a presença de uma sociedade civil ativa deixa de ser instrumento de exclusividade da classe privilegiada e passa a ser arena de disputa de projetos de interesses, de luta de classes. No momento em que o Brasil emerge do regime militar como uma sociedade do tipo ocidental, tem-se a disputa de dois projetos societários: um projeto da elite para manutenção da ordem capitalista, outro projeto que busca a construção de uma sociedade humana. O primeiro, mercadológico, apoiado por forças conservadoras, impõe e expande as desigualdades sociais, políticas e econômicas, sobrepondo interesses particulares aos públicos. O segundo, de proposta democrática, reivindicado por forças progressistas, visa assegurar o direito à educação na perspectiva da igualdade que garanta condições para que o interesse público predomine na esfera social e política.

No contexto dos dois projetos, os trabalhadores necessitam lutar para conservar os direitos sociais conquistados anteriormente, pois, na pauta liberal, direitos conquistados são destruídos e a lei do mercado segue sua própria regulação – o que representa redução e retrocesso. Uma ação contra-hegemônica a tal situação necessita criar e fortalecer o Estado em sua esfera pública para que se atenda a interesses gerais, em particular para que seja garantido o direito à educação dos trabalhadores e seus filhos. O Estado deve ser um espaço de luta política de construção da esfera pública, de democracia, de Estado republicano, de liberdade para todos, não restrito aos interesses de um grupo (COUTINHO, 2012).

Contemporaneamente, os transformismos¹⁴ contribuíram para enfraquecer a correlação de forças que lutam em defesa dos subalternos numa perspectiva de sociedade democrática com justiça social, portanto, sociedade justa, solidária, sem desigualdades econômica e social. Na correlação de forças entre Estado e sociedade civil organizada, cujos direitos sociais foram conquistados com a Constituição Federal de 1988, defendeu-se o direito de todos à educação independentemente de idade.

Após a desconstrução do modelo de Estado, ele é reconstruído teoricamente com maior complexidade, com objetivo de reproduzir e expandir o capitalismo. Nesse sentido, a proposta de Estado de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi a de desregularizar os direitos

¹⁴ “Como se sabe, Gramsci chamou a atenção para uma importante consequência da revolução passiva: a prática do transformismo como modalidade de desenvolvimento histórico, um processo que, através da cooptação das lideranças políticas e culturais das classes subalternas, busca excluí-las de todo efetivo protagonismo nos processos de transformação social” (COUTINHO, 2012, p. 104).

conquistados pelos trabalhadores atendendo as orientações do neoliberalismo, como é o caso do veto ao financiamento da EJA no Fundef, ainda que a Constituição Federal direcionava para o direito à educação. O Estado, desse modo, se afasta dos interesses dos trabalhadores e a ação do Estado e da política é minimizada. Para Fiori (1998), a tese central do liberalismo dos séculos XVIII e XIX, seguida do novo liberalismo desde o fim do século XX, continuou a mesma: reduzir o Estado e a política, despolitizar totalmente os mercados, dar liberdade absoluta de circulação dos capitais privados e dos indivíduos, mercantilizar a educação. O Estado vai, aos poucos, se desresponsabilizando de sua ação social, reduzindo seu aspecto público, diminuindo custos, despolitizando a educação. Percebe-se, dessa forma, a separação entre Estado e sociedade.

Coutinho (2012) argumenta a existência de duas propostas de redefinição do Estado brasileiro. A primeira segue a linha liberal-corporativa que assume os interesses da classe burguesa, desconstruindo o que é público nesse Estado que se encontra em crise, consequentemente regulamentando as relações sociais e econômicas às leis do mercado. Nesse caminho, o domínio privado se sobrepõe ao público com maior dominação do que o presenciado durante o Estado do tipo varguista. A segunda defende a linha democrática que realiza a representação dos interesses das classes subalternas, buscando reconstruir ou redefinir o espaço público com a presença do Estado fortalecido na esfera pública com a participação dos movimentos organizados da sociedade civil,

[...] o que implica aumentar os mecanismos de participação, de socialização da política, lutando por construir os meios e os caminhos pelos quais o aprofundamento da democracia nos conduza não apenas a um novo modelo de Estado, mas também a uma sociedade de novo tipo [...]. (COUTINHO, 2012, p. 146).

Esse novo Estado, contrário à perspectiva neoliberal, deverá pautar a grande política às questões estruturais, deverá ser a negação do Estado mínimo ou ser Estado máximo para o capital, atendendo todos os seus interesses de reprodução e expansão do lucro. Um Estado forte, que defenda o público e se fortaleça permeável às reivindicações e pressões dos grupos advindos da classe trabalhadora, de forma que a sociedade civil se torne, a cada momento, mais hegemônica pelas classes subalternas brasileiras.

Nessa perspectiva Fiori (1998) afirma que no final dos anos de 1980 chega ao Brasil, por duas vias, o neoliberalismo: uma econômica e outra política. O neoliberalismo pela via econômica ocorreu com a renegociação da dívida externa. Conjuntamente, acordos foram realizados com condições e diretrizes para políticas e reformas econômicas dentro da lógica

de corte liberal. O plano político ocorreu pela adesão, em um processo crescente, das elites ao novo programa de ação liberal, independentemente da posição partidária, ideológica, teórica e do passado dos dirigentes dos países latino-americanos como o Brasil.

Para o autor, a expansão pelo mundo inteiro do liberalismo ocorre pelo par de ideias liberais, o próprio movimento real de produção e reprodução do capitalismo se desregula globalizando o aspecto econômico de natureza prioritariamente financeira. Os impactos das políticas neoliberais geram queda da taxa de investimento e de crescimento, mesmo ocorrendo alta nos lucros, o que resulta em salários baixos, aumento do desemprego e empobrecimento, desmantelando-se os sistemas de proteção e direito sociais, como, por exemplo, o direito à educação conquistado pelos trabalhadores.

No mundo globalizado, em relação ao aspecto financeiro, a economia de um país que não apresenta uma moeda estável e um equilíbrio fiscal precisa ter credibilidade junto aos mercados financeiros. Ataques financeiros podem derrubar um governo. Desdobramentos políticos de financeirização global para o Estado e suas políticas públicas resultam no fato de ele ser governado pelo mercado. Retomando Rousseau (1999), o homem nasce livre e por toda a parte se encontra a ferros, isto ele disse no século XVIII. Fazendo uma relação desse discurso com o pensamento de Fiori (1998), é possível afirmar que uma roda de ferro aprisiona as políticas públicas de Estado. É preciso, então, enfrentar situações a ferros para construir políticas públicas para a educação de trabalhadores que não almeja apenas interesses de mercado. Cabe sinalizar que o Brasil aderiu às ideias liberais em parte por meio do constrangimento de suas dívidas externas, com seus planos de estabilização, com sustentação na sobrevalorização cambial, nos juros altos e na abertura comercial. (FIORI, 2001).

Historicamente, o Brasil já carrega em seu próprio processo de desenvolvimento concentração de riqueza e geração de desigualdades sociais. Esse panorama acentua o caso brasileiro em relação às determinações neoliberais. Ao se aprisionar na estabilização, provavelmente aumentam-se as desigualdades sociais e, com efeito, o financiamento pelo Estado é reduzido para se desenvolver políticas públicas. Consequência disso é a destruição institucional dos poucos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores brasileiros e o fato de o Estado ir se desresponsabilizando de suas ações públicas com a educação, por exemplo. Diante do panorama de baixos recursos e disputas de poder por meio das diversas instâncias do poder do Estado, os deveres que lhe cabem são transferidos para outros atores, no geral privados (FIORI, 1998).

Em 1999, o Brasil viveu uma crise econômica devido ao esgotamento do modelo neoliberal. Controlou-se a inflação a um preço alto para a sociedade brasileira, freou-se o

desenvolvimento econômico, concentrou-se renda, *deficits* públicos foram produzidos, retirou-se a propriedade de direitos fundamentais da maior parte da população, como direito a empregos formais, aumentou-se o endividamento público, as economias regionais no país fragilizadas ficaram reféns de ataques especulativos (SADER, 2009b). Entretanto, o neoliberalismo não apresenta só consequências, mas conquistas que não se deram no campo econômico, mas ocorreram nos planos social e ideológico.

O processo de fragmentação social dificulta os movimentos de resistência ao neoliberalismo. No plano ideológico, pós-derrota do socialismo no mundo contemporâneo, o Estado é substituído pela empresa e pelo mercado; o cidadão, pelo consumo; o regulamento da economia, pela livre ação do comércio; os amplos espaços públicos, pelos setores privados como *shopping centers*; a competição pelos direitos. A alienação é outro componente da hegemonia neoliberal “[...] as pessoas produzem o mundo, mas não decidem seus rumos nem têm consciência de o estarem produzindo [...]” (SADER, 2009b, p. 61).

O trabalho alienado quebra o elo do homem com sua produção, com sua ação transformadora sobre a natureza, com suas obras. Já, na produção do objeto, o trabalho se oculta e o trabalhador não é considerado na relação que ocorre, de forma imediata, entre trabalho e modo de produção, o que aparece são as mercadorias produzidas, isso gera o estranhamento do trabalhador com o produto do seu trabalho. “[...] Mas o estranhamento não se mostra somente no resultado, mas também, e principalmente, no *ato da produção*, dentro da própria *atividade produtiva*.” (MARX, 2009, p. 82, grifos do autor). Dois estranhamentos acontecem: o “estranhamento-de-si” e o “estranhamento da coisa” (Idem, p. 83). Na proposta neoliberal, todos os bens são transformados em mercadoria com determinado valor, etiquetada com preços no mercado local onde se vende e se compra de tudo, inclusive educação.

O contrário do meio mercantil é o meio público, constituído em torno dos direitos e de sua universalização. Para tanto, necessita-se que ocorra a desmercantilização das relações sociais. A democratização significa desmercantilização: retirar do mercado para transferir para o meio público os direitos fundamentais do cidadão, trocar, então, o consumidor pelo cidadão. “[...] Sendo assim, superar o neoliberalismo requer a refundação do Estado em torno da esfera pública [...]” (SADER, 2009b, p. 147). O Estado na era neoliberal encontra-se na disputa entre dois segmentos: o mercantil e o público. Desse confronto decorre a natureza do Estado e consequentemente o tipo de sociedade existente. É uma questão política, pois no limite é

[...] a reclamação da parte dos que não têm parte, e por isso se constitui em dissenso. Nessa acepção, os que fazem política distinguem-se por pautar os movimentos do outro, do adversário, por impor-lhe minimamente uma agenda de questões sobre as quais em torno das quais se desenrola o conflito. [...] A força de uma invenção se expressa na capacidade de manter o adversário nos limites do campo criado, pela proposta/resposta, e isso confere estabilidade ao campo político, mantendo a pauta e a agenda das questões. Gramsci chamaria essa capacidade de hegemonia, no sentido preciso de uma cultura que torna indeclináveis as questões propostas, que obriga o adversário a jogar com as linguagens, situações, instituições e cultura inventadas, as quais se tornam, assim, a cultura dominante. A hegemonia é a produção conflitiva do consenso. Nos termos de Marx e Engels, a ideologia dominante. (OLIVEIRA, 2007, p. 15-16).

O Estado se constitui em espaço para disputas políticas de projetos societários, de concepções assimétricas em que os que não têm parte reclamam participação, efetivação de direitos. Nesse aspecto, a presença do Estado na luta contra o neoliberalismo é fundamental para que se consiga promover e se garantir direitos, como o direito à educação, criando leis para regular a circulação do capital, criando ainda momento de participação direta do cidadão nas decisões políticas e nas instâncias de poder. O pós-neoliberalismo solicita um Estado refundado na perspectiva pública, “[...] e não uma polarização contra o Estado na perspectiva de uma suposta sociedade civil ou da esfera privada contra a esfera estatal” (SADER, 2009b, p. 148).

Para aprofundamento do objeto desta pesquisa, percebeu-se que o Estado mínimo do neoliberalismo se desonera de suas responsabilidades públicas em relação à EP pela indução dessa reforma por meio de sua desregulamentação. Consequência disso foi a separação da EP da educação básica, fato que refletiu nas antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e nos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Houve, então, a desvalorização da EP pública, reduzindo custos por parte do Estado com a diminuição da oferta de vagas na rede federal, em particular para a educação profissional técnica integrada, oferecida até então. Essa educação historicamente vinha se processando no país e, de alguma forma, representava opção de formação para os trabalhadores e seus filhos.

A eleição do Presidente Lula resulta num primeiro momento das forças que se acumularam durante a resistência à ditadura militar, progressivamente derrotada no Brasil. Todavia, Sader (2009b) avalia que, “As ambiguidades do governo são inúmeras e o próprio Lula afirma que nunca os ricos ganharam tanto nem os pobres melhoraram tanto de vida” (Idem, p. 71). A primeira razão é que o governo Lula não rompeu com a hegemonia do capital financeiro em seus aspectos especulativos, dando continuidade a esse processo. A segunda é que esse governo fez aliança com o grande capital exportador, em particular com o

agronegócio. A terceira é que ele não se manifestou frente aos Estados Unidos como indutor do imperialismo mundial.

A par dessas contradições, o governo Lula investiu na educação profissional e tecnológica, ampliou o número dessas escolas no interior do país. A análise do processo de crescimento da rede federal de EP, em princípio, requer maior aprofundamento, considerando que ainda encontra-se em fluxo de expansão. De um lado, esse fluxo de expansão representa a presença do Estado brasileiro na criação de instituições reconhecidas socialmente como de qualidade para o interior dos Estados, regiões que possuem baixa concentração do Produto Interno Bruto Nacional; por outro lado, a rapidez com que essa ação política vem ocorrendo tem deslocado as discussões essenciais sobre a função social dos IFs, a necessidade de políticas públicas para a formação do quadro docente, a discussão dos seus projetos políticos pedagógicos, por exemplo, para outras questões mais pontuais e organizacionais, tais como construção de prédios, ocupação de cargos, compra de equipamentos e materiais.

Entretanto, no Governo Lula um resultado com aspecto de negatividade do neoliberalismo não foi reprimido: “[...] a financeirização da economia. A manutenção das mais altas taxas reais de juros do mundo, a total liquidez e quase nenhuma tributação, a autonomia real do Banco Central e o pagamento do superávit fiscal são expressões disso” (SADER, 2009b, p. 87). A estabilização monetária, o equilíbrio fiscal e a competitividade global impactam sobre a educação na medida em que ocorre aumento das carências sociais, pois há a diminuição dos recursos financeiros para se realizar política pública, uma vez que a ação do Estado é reduzida a fim de proteger os equilíbrios macroeconômicos.

Partindo da contextualização que concebe a relação do Estado na dependência com o capitalismo, cabe explicitar que concepção de educação para os trabalhadores foi produzida no Brasil, influenciando a constituição do Proeja a partir do governo Lula em meados dos anos 2000.

2.2 Concepções de educação profissional que influenciaram o Proeja

A revolução industrial produziu para a Educação de Adultos (EDA) duas questões: satisfazer o que necessitava as classes burguesas, atendendo suas reclamações, bem como atender as reivindicações dos trabalhadores de se aperfeiçoarem tanto nos aspectos cultural quanto técnico. Fávero e Freitas (2011), ao estudarem os escritos de Lourenço Filho (1945-

1962) sobre o assunto, argumentam que a EDA, nessa época, cumpriu função supletiva de combate ao analfabetismo e função profissional para reajustar o trabalhador à condição de trabalho, ofertando-lhe curso extraescolar de formação continuada, aperfeiçoamento e difusão cultural; aos imigrantes estrangeiros e aos migrantes do país, foram oferecidas educação de adultos cívico-social. A experiência de 1928 a 1935 com cursos noturnos tinha essa perspectiva, até esses cursos serem suspensos e no lugar deles foram ofertados cursos pelo Sistema S sob a ótica do empreendedor, em 1942. A primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) nasce nesse período – em 1947.

A educação, em uma análise mais geral, tem servido para fornecer os conhecimentos necessários ao funcionamento da máquina produtiva no processo de ampliação e reprodução do capital. Além disso, tal educação gera a transmissão de um conjunto de valores necessários ao sistema capitalista que valida interesses dominantes “[...] como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada, pelos indivíduos devidamente educados e aceitos, seja por meio de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica implacavelmente imposta” (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 369).

A Constituição Federal do Brasil de 1934, no art. 149, afirma, pela primeira vez na história brasileira, que a educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (PAIVA, 2009). Nos anos de 1940 e início de 1960, ocorreram debates, avanços e recuos sobre a educação e a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dessa Lei no que é tangível à EP, estabeleceu a “[...] completa equivalência dos cursos técnicos ao secundário, para efeito de ingresso nos cursos superiores [...]” (OLIVEIRA, 2003, p. 34), constituindo-se na principal alteração para essa modalidade de educação. No ano seguinte, em 1962, houve a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) enfraquecendo a perspectiva de campanha de EDA no Brasil, criando-se, com isso, espaço para a construção de novas experiências de educação de adultos, o conceito de alfabetização direcionado somente a ler, escrever e contar é, inclusive, redefinido. Neste momento histórico, para Fávero e Freitas (2011) se viabiliza o recriar da Educação de Adultos. A alfabetização, no início dos anos 1960, das pessoas adultas, se apresentava como perigosas na questão da estabilização do regime e a preservação da ordem capitalista, tais iniciativas, foram “[...] suprimidas pelo golpe militar de 1964.” (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 374).

No final de 1960 e início de 1970, a EDA passou a ser referida como educação permanente, educação continuada. Conforme Fávero e Freitas (2011), a terminologia educação continuada refere-se primeiramente ao caso Europeu. No Brasil, isso ocorre apenas

em 1969 quando se tem o artigo sobre educação permanente delineada na direção do desenvolvimento nacional. “Em termos teóricos, a concepção de educação permanente partia da incompletude do homem, a ser completada com o apoio de processos educativos durante toda a vida e não apenas na faixa etária privilegiada para a educação básica [...]” (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 375), que ocorre entre o início dos estudos escolares até a finalização do ensino médio. Questão fundante da educação permanente era a relação entre educação técnica ou profissional e educação geral, já que não seria possível uma EP adequada aos processos produtivos, exigindo capacidade de abstrair e de decidir, se ela se encontrasse separada da educação geral com qualidade social.

No Brasil, o reflexo dessa educação permanente entre os anos de 1970 até a metade de 1980 traduziu-se em ações tais como a lei nº 5.692/71 que estabeleceu os ensinos de 1º e 2º graus e orientou o ensino supletivo na direção de exames e cursos. Já o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado em 1967, teve suas atividades iniciadas em 1970 e finalizadas em 1985. Criado como alternativa de educação de alto custo, o Mobral foi sustentado pelo discurso de eliminar as desigualdades sociais.

A opção política do governo federal “[...] foi dar uma resposta diferente às demandas educacionais das classes populares, mas que pudesse *atendê-las*. Utilizou-se, então, a via da profissionalização no 2º grau, o que *garantiria* a inserção no *mercado de trabalho*, em função do *milagre*” (MOURA, 2007, p. 6, grifos do autor). Do ponto de vista legal, a reforma de 1971 eliminou a dualidade entre educação geral e EP, mas admitiu “[...] a dualidade estrutural como dado da estrutura social [...]” (KUENZER, 1997, p. 21) e proporcionou a formação de uma escola única em relação ao seu princípio básico. Tal princípio não se materializou no que diz respeito à profissionalização profissional no segundo grau, ou seja, não se efetivou na prática na esfera pública.

Vários foram os fatores para que as escolas públicas não conseguissem ofertar a profissionalização obrigatória com qualidade preconizada pela lei nº 5.692/1971. Faltaram investimentos, infraestrutura, oficinas, corpo docente adequado, formação de professores, laboratórios, equipamentos dentre outros. Somente as escolas que tradicionalmente já ofertavam o ensino profissionalizante, com destaque para a Rede Federal de Educação Tecnológica, reuniam condições humanas e infraestrutura para desenvolver a profissionalização. A rede privada descartou a possibilidade de ofertar a profissionalização em decorrência de elevado investimento (MOURA, 2012).

As Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), pioneiras na formação dos trabalhadores desde o início da República, se consolidaram na

oferta de cursos industriais tais como: mecânica, eletromecânica, mineração, geologia, edificações e outros. O ramo agropecuário foi desenvolvido pelas EAFs; profissionais foram formados demandados pelo “Milagre Brasileiro”. Todavia a ofertas de vagas foi insuficiente para atender toda a sociedade brasileira, em especial os trabalhadores e seus filhos (MOURA, 2007).

Ao longo do processo de reformas, várias interpretações e anunciações foram se configurando em relação à formação dos trabalhadores. Destaca-se que na Lei nº 5.692/1971 se anunciava o termo *ensino profissionalizante*, com isso se intencionava trazer o ensino profissional para o segundo grau, à época “[...] sem os aspectos negativos que o caracterizavam até então e que consistiam, principalmente, na destinação do ensino profissional aos filhos dos trabalhadores, fazendo-os permanecerem na classe social em que nasceram [...]” (RAMOS, 2006, p. 290). Então, ofertava-se para os trabalhadores e seus filhos, um ensino reduzido na carga horária, com pouca discussão na parte das disciplinas de cultural, as quais eram necessárias para continuar os estudos em nível superior, ou seja, fazer os exames vestibulares. Continuando esta discussão, Lima Filho afirma que o aspecto negativo do ensino profissional, foi certa rejeição a ele, já que a EP era considerada de segunda categoria. Classificação que tem relação direta com a própria origem do Brasil, em que “[...] a herança da sociedade escravocrata marca de forma indelével a separação entre trabalho manual e intelectual, perpetuando-se em outros momentos do desenvolvimento da sociedade brasileira [...]” (LIMA FILHO, 2010a, p. 147). A separação entre trabalho manual e intelectual distingue educação para os trabalhadores e para a elite.

Segundo Guimarães (1995), antes da reforma de 1971, a existência em âmbito federal de uma rede de ensino técnico de nível médio se deve às contradições assentadas na estrutura da sociedade brasileira. Essas contradições ligadas às demandas por elevação de escolaridade e situação favorável ao acesso à educação aconteciam e se desenvolviam de forma desigual, estabelecendo um papel não só por via econômica, mas também por via política.

Na década de 1970, o Brasil expande economicamente, o Estado marca o período com uma política de arrocho salarial, com redução dos gastos públicos e sociais, com apoio financeiro e técnico aos setores produtivos. Os países centrais do capitalismo no pós-guerra são marcados pela crise do modelo de geração e acumulação fixado na organização fordista e taylorista (fordismo e taylorismo) (GUIMARÃES, 1995). Em metade de 1970 e 1980, ocorre a passagem e a estabilização do padrão de reprodução do capital flexível-neoliberal nos países centrais capitalistas, e o começo dessa transição em vários países periféricos.

Nesse período, uma conjugação de fatores se evidencia. Houve crescimento na demanda por educação superior, fortificou-se a organização estudantil da década de 1960, exercendo pressão pelo crescimento de vagas na educação superior. “[...] Por outro lado, o governo tinha o projeto de desenvolvimento nacional calcado em uma nova fase de industrialização que ficou conhecido como o ‘milagre brasileiro’. Tal modelo demandava técnicos de nível médio qualificados” (MOURA, 2011, p. 50).

A lei nº 5.540/1968 destinada à educação superior e os “Acordos MEC-Usaid”. (OLIVEIRA, 2003, p. 4) fortaleceram as forças conservadoras e militares do país. Vários programas foram implantados, dentre eles os destinados a desenvolver o ensino médio no Brasil. Três escolas federais - de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Paraná – foram transformadas, em 1978, em Cefets pela incorporação e ampliação da estrutura organizacional dessas instituições, possibilitando ofertar cursos superiores de graduação e pós-graduação.

O modelo Cefet, criado no final da década de 1970, teve como característica principal a verticalização dos diversos graus de ensino ofertados. Tal modelo de instituição manteve o ensino médio, abrindo-se para a implantação do ciclo básico de educação fundamental e pela ação na educação de nível superior. Esta se destinava à formação de tecnólogos, engenheiros industriais e professores. O Cefet ainda poderia atuar na área da pesquisa e extensão e implantar cursos de pós-graduação. (GUIMARÃES, 1995). Tais centros surgem no âmago da discussão relacionada à diversificação do ensino superior.

A atuação do Estado na educação visava garantir a formação necessária ao mercado de trabalho na intenção de elevar as taxas de acumulação do capital. Isso ocorreu não tanto por conta de uma visão técnica, mas muito mais pelo processo de modernização sustentado na exploração do trabalho. A relação que se assenta entre educação e trabalho na política de educação do Estado militar, por meio da teoria de capital humano, exerceu a função econômica quando viabilizou a sustentação política e ideológica do próprio sistema, seja em decorrência do desdobramento que obteve na prática, seja pela validação dos princípios estabelecidos na racionalidade do modo de produção capitalista. A teoria do capital humano, na perspectiva econômica, sustenta as desigualdades de classe por questões individuais; já, na perspectiva da educação, esconde a origem da desigualdade em relação ao acesso, ao percurso e à qualidade educacional que apresenta às classes sociais (GUIMARÃES, 1995).

Em 1972 é criado o Sistema de Ensino Supletivo por meio do parecer nº 699/1972 do Conselho Federal de Educação, funcionando de forma paralela ao Sistema de Ensino Regular em Centros de Ensino Supletivo (CES). A concepção de EDA, propagada pelo Departamento de Ensino Supletivo (DESU/MEC), é, em primeira instância, de suplência do ensino não

adquirido por meio do sistema regular. Nesse cenário, a educação tecnológica e profissional de nível médio é constituinte e constitutiva do enfrentamento das forças sociais em disputa a cada período histórico. A partir de 1980, há uma procura crescente pelas escolas técnicas dado o número de vagas insuficiente para a demanda dos trabalhadores e seus filhos. No entanto, pequena parte desse grupo conseguia passar no processo seletivo. O resultado disso foi que, aos poucos, a classe social que passou a procurar esse tipo de formação também se alterou (GARCIA, 1996). No final de 1980, praticamente não existia oferta do 2º grau profissionalizante, com exceção dos oferecidos pelas ETFs e EAFs e por raras redes estaduais.

Nesse percurso, o Brasil saía de um período militar e buscava construir o Estado de direito no bojo de disputas de projetos societários diferentes (MOURA, 2012). O Banco Mundial (BM), em 1986, subsidiou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec), com objetivo de criar duzentas escolas industriais e agropecuárias, fato que não ocorreu. O que, de fato, se materializou foi a criação de 19 ETFs, 5 Cefets e 41 EAF (OLIVEIRA, 2003b, p. 40).

Na década de 1980, apresenta centralidade o debate da educação politécnica para o ensino de 2º grau que fosse único na perspectiva de estrutura e politécnico no tratamento do conteúdo, cuja metodologia deveria ser dialética, tendo o trabalho como princípio educativo (GARCIA; LIMA FILHO, 2010). Isso era discutido durante o longo processo constituinte para a nova LDB antes de sua promulgação. “Os aparelhos de hegemonia vinculados ao capital reclamavam mudanças na educação, sob o argumento das mudanças tecnológicas [...] na concepção de educação polivalente para um trabalhador multifuncional, adaptado, subserviente ao mercado” (FRIGOTTO, 2006, p. 39-40).

Em seguida, políticas focais direcionadas para aliviar a pobreza seguindo as orientações propagadas pelo BM e organismos internacionais marcam o início do governo Sarney (FRIGOTTO, 2006). As propostas feitas pelo BM basicamente são elaboradas por economistas com a compreensão da lógica e da análise econômicas. Estabelece-se uma relação de custo/benefício e as taxas de retorno constituem eixos centrais pelos quais se orientam a educação, os investimentos que são prioritários, os rendimentos almejados e a qualidade educacional.

Disputa-se no percurso da aprovação da nova LDB o debate entre educação profissional e propedêutica, debate-se o projeto defendido pelo deputado Otávio Elísio que tratava da educação geral integrada à formação profissional. A discussão que se travou sobre o ensino médio na perspectiva da politecnia, foi, no sentido marxista. O que se defende é uma educação tecnológica não restrita à concepção burguesa que reduz o termo tecnologia

simplesmente à aplicação de técnicas, de treinamento, mas sim à perspectiva de tecnologia considerando-a numa dimensão, social, histórica e cultural (VITORETTE, 2001). Além de compreender o trabalho na perspectiva de Marx.

Nas discussões pré-LDB, as disputas de concepções de EP, de tecnologia, naquele momento histórico para o ensino médio são evidenciadas. À medida que o processo escolar se desenvolve, o trabalho e seus mecanismos de execução devem ser tratados. O ensino médio (EM) seria o espaço capaz de se explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e se organiza na sociedade capitalista pela separação entre quem o pensa e quem o executa. “[...] A noção de Politecnia se caminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral [...]” (SAVIANI, 2003, p. 136).

Os debates se referiam ao objetivo do ensino médio frente à profissionalização de jovens e adultos. Uma das vertentes propunha a formação política (GARCIA; LIMA FILHO, 2010). Segundo Saviani (2003, p. 140),

Politecnia, literalmente, significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. A proposta de profissionalização do ensino de segundo grau da lei 5692/71 [...] tendia a realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho [...] A escola de segundo grau teria a tarefa de formar profissionais nas diferentes especialidades requeridas pelo mercado de trabalho.

Politecnia não significa o que se propagou, a exemplo do que explicita a lei nº 5.692/71 da profissionalização do EM direcionada para atender às expectativas do mercado: formação restrita capaz de treinar o trabalhador para desenvolver tarefas específicas. A direção desse conceito segue outro rumo:

A noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão. Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. [...] Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condição 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. (SAVIANI, 2003, p. 140).

Conforme Moura (2012), essa perspectiva seria de médio e longo prazos, exigindo um processo de construção para atingi-la. Somente se escolheria uma profissão após os 18 anos de idade, podendo ser de nível superior ou não, demandando do Estado políticas públicas para assegurar todo esse processo, entendendo que a materialização da proposta da politecnia ocorreria em outro projeto de sociedade. Todo esse debate se perde na medida em se desenvolve o processo que estabeleceu a atual LDB pela lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996b).

As forças vinculadas ao capital se fortificaram como organizações de classe e adquiriram espaços nas Confederações Nacionais da Indústria (CNI) e nas Confederações Nacionais do Comércio (CNC), tais como o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), o Instituto Hervert Levy (IHL) e o Senai. A Fiesp recebe espaço político e atua em confrontação com os organismos que representam o capital, disputando o projeto de educação nas instâncias de poder (FRIGOTTO, 2006). Embates intensos ocorreram em relação à concepção de educação tecnológica e profissional, que, em nível médio, deparou-se com vários debates durante a década de 1980.

[...] Particularmente a Rede de Escolas Técnicas Federais, algumas delas já transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, foi objeto de debates e disputas. Uma rede que durante a ditadura civil-militar se constituía numa enclave, e cujas direções, na maioria, eram abertamente favoráveis ao regime ou se mantinham, por interesse, coniventes. O debate político ideológico e teórico acima referido, que vinha da sociedade, refletia-se também internamente. Ampliava-se a demanda de maior democratização e de novos enfoques educativos que rompessem com o tecnicismo e o economicismo na rede. (FRIGOTTO, 2006, p. 41).

Os confrontos se seguem ao longo do processo constituinte e depois no início do debate da nova LDB abre amplo debate com foco político e ideológico na educação politécnica, os embates mais rígidos se deram em torno da educação tecnológica e profissional. Além de forte mobilização da sociedade civil questionando a necessidade de uma nova função para o Sistema S, cuja estrutura é paraestatal. São organizações privadas que recebem dinheiro público e, no geral, ofertam educação profissional direcionada aos interesses do mercado.

Em 1989, o relatório do BM relata que o custo anual por aluno das ETFs em média de 1.700 dólares era muito maior se comparado com outras escolas públicas estaduais e municipais que ofertavam segundo grau – atual ensino médio. Esse custo girava em torno de 250 dólares por ano. Em relação às orientações do BM, “[...] constava a cobrança de anuidade e/ou taxas escolares, seja mediante a implantação do sistema de crédito educativo para atender

os alunos carentes, seja por meio do pagamento direto pelos alunos, conforme o nível de renda da família” (GARCIA; LIMA FILHO, 2010, p. 36).

Nos marcos da década de 1990, presenciou-se um movimento de indução de outra identidade para a EJA por meio de diferentes projetos perpassados pela dualidade estrutural da esfera social em uma sociedade de classes. Projetos e programas ofertam uma educação frágil nos aspectos políticos e pedagógicos, clivada pelo aligeiramento, com objetivo de reduzir os índices de baixa escolaridade no país em detrimento de se produzir uma educação com sustentação na socialização do conhecimento humano produzido historicamente.

Em 8 de dezembro de 1994, foi provada e sancionada a lei nº 8.948 (BRASIL, 1994), que estabelece, em âmbito nacional, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica vinculado ou subordinado ao MEC e sistemas semelhantes dos estados, municípios e Distrito Federal. Por essa lei, ficam protegidas a presença e a atuação da rede particular no Sistema Nacional de Educação Tecnológica (GUIMARÃES, 1995). O projeto Cefet, combinado com a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, possui tais centros como estrutura básica e solidifica a dualidade estrutural presente na educação brasileira, explicitada na existência de ensino propedêutico e ensino profissionalizante. Isso ocorreu em uma época em que houve a necessidade de pessoas com formação técnico-científica básica, ao mesmo tempo em que houve a necessidade de sólida formação geral para atuar no mercado de trabalho, nas ações do dia a dia em sociedade. As ETFs foram transformadas em Cefets:

A crítica que se faz ao *Projeto* e à criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, paralelo ao Sistema Nacional de Educação proposto na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) pelo fórum das entidades de educadores, sustenta-se, entre outros, nos seguintes aspectos: a) baseia-se na perpetuação da velha dicotomia entre o teórico e o prático; b) reproduz a dualidade do sistema, criando e legitimando mecanismos de enfraquecimento da educação pública; c) canaliza grande parte dos recursos da educação para a vertente da educação tecnológica penalizando instituições de educação básica e as próprias universidades, já que essas instituições de educação tecnológica atrelam-se aos interesses e às necessidades do mercado, enquadrando-se às políticas econômicas do Estado; d) o projeto se propõe a criar verdadeiros centros de excelência, o que na prática significa educação de boa qualidade para uma minoria. (GUIMARÃES, 1995, p. 93, grifos do autor).

Não se comprehende que se deva criar um Sistema Nacional de Educação Tecnológica separado ao Sistema Nacional de Educação, é necessário criar um Sistema Nacional de Educação brasileira como um todo, para inclusive agir de forma orgânica com políticas públicas para educação brasileira atendendo o direito à educação dos trabalhadores e seus filhos. Além disso, considera-se que, para a EP, é necessário buscar a superação entre o

teórico e o prático, fortalecer o Estado em sua dimensão pública, com ações em prol da educação pública para se alcançar uma educação integrada humana, portanto, contrária à perspectiva de educação subjugada à ordem do mercado.

A lei nº 9.394/1996, nos art. 39 a 42 (BRASIL, 1996b), mostra que a EP foi o alvo mais afetado pela reforma, pois a ela foi imposta uma educação não vinculada prioritariamente às etapas escolares de aumento do nível escolar. A EP passou a ser ainda mais direcionada ao mercado com a criação dos centros de excelências, contribuindo para o crescimento da participação privada no atendimento tanto da educação do ensino médio quanto do ensino superior. Essa lei, nos artigos 37 e 38, proclama a concepção de EJA como modalidade da educação básica. Fato relevante para se reconfigurar esse campo nos aspectos legais e operacionais. A LDB/1996 trata a educação como um dever do Estado que deve garantir a educação escolar, pública e gratuita no ensino fundamental, mas que, de forma gradativa, se estenda ao ensino médio – realidade ainda não concretizada na sociedade brasileira.

Desde 1990, a EP no Brasil tem ocupado um lugar de destaque na agenda neoliberal decorrente das transformações no campo da economia e do trabalho. No período de 1995 a 1998, foi aprovada a estrutura institucional da educação na direção de políticas de ajuste do Estado brasileiro estabelecendo, de maneira profunda, transformações em toda ela, sobretudo na EP.

As políticas, programas e ações governamentais têm alardeado que a qualificação profissional e a formação técnico-profissional são estratégicas para a inserção do país no grupo de nações denominadas desenvolvidas, além de constituir-se condição para o trabalhador participar das novas relações sociais de produção. Nessa perspectiva, a partir de 1996, implementou-se uma reforma da educação profissional (Decreto Federal nº 2.208/97), com novo arcabouço normativo e legal, novas estratégias de organização e financiamento, diversificação em níveis e modalidades de ensino profissional, com o pretexto de que a nova ordem econômica mundial requer uma nova educação e, consequentemente, um novo perfil de trabalhador. (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010a, p. 271).

O governo FHC já vinha procurando efetivar mudanças estruturais na educação antes da promulgação da LDB/1996, por meio da criação de um sistema paralelo e dual de educação tecnológica e profissional. Isso ocorreu por intermédio do Projeto de Lei (PL) nº 1.603/96 (BRASIL, 1996a), que recebeu duras críticas e resistência. Após a aprovação da LDB/1996, o governo FHC, pelo ato de poder do executivo, lançou decretos a fim de afastar as resistências e seguir com o seu projeto de reforma, com suas teses neoliberais que se estabeleceram, por exemplo, na reforma da educação profissional. Na LDB, a EP é retirada

do capítulo que trata do ensino médio e é discutida em capítulo à parte. Essa separação pressupõe a construção de um sistema paralelo desvinculando EP de educação básica, como ocorre com o sistema S, que desenvolve qualificação para trabalhadores sem vínculo necessariamente com o aumento de sua escolaridade, efetivando, então, uma EP restrita, adestrando o trabalhador ao mercado, como assegura Frigotto (2006, 2007).

Para Grabowski e Ribeiro (2010a, p. 272):

[...] Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96), a educação profissional foi definida como modalidade de educação e ensino que conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, ao estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Além disso, a lei salientou a sua articulação ao ensino regular e às estratégias de educação continuada, ao promover essa modalidade de educação em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Mesmo com resistência foi aprovada a LDB/1996. O conteúdo dessa lei foi considerado minimalista segundo Saviani (1997), apropriado às reformas estruturais seguindo as leis do mercado, em que a educação é entendida como serviço cujo foco organizativo é regulatório. A educação deixa, assim, de ser entendida como direito social, nela esvazia-se a concepção do direito.

Em 1990 persiste essa perspectiva da educação direcionada ao mercado e ocorre um desinteresse por parte do governo federal em ações políticas em prol da EJA, dos trabalhadores e seus filhos. A LDB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e a Reforma da Educação Profissional, tendo o decreto nº 2.208, de 1997 (BRASIL, 1997a), como principal instrumento que separou a educação geral da EP (CASTRO, 2011) conduziram a política educacional por caminhos de declínio na esfera da oferta de EJA. A preferência, nesse caso, era em prol do ensino fundamental e não da modalidade de ensino destinada aos trabalhadores. A oferta de formação profissional por meio de cursos curtos, aligeirados, desconectados da educação básica, que, de forma fragmentada, pouco contribui para a formação ampla dos jovens e adultos trabalhadores revela isso.

Em tal década, o governo publica o decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a) veiculado à portaria nº 646/1997 da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/BRASIL, 1997b), conjuntamente, estipulava o prazo de 4 anos para se cumprir a reforma, teve suporte financeiro. Essa transformação de forma rápida ocorreu por intermédio de legislação destinada a cada uma das escolas federais mediante a instituição apresentar um projeto segundo as diretrizes determinadas pelo decreto nº 2.208/1997 (GUIMARÃES, 1995;

RAMOS, 2006; CASTRO; VITORETTE, 2009). Esse decreto forneceu as bases para o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) – instrumento legal que definiu concepções e normas capazes de propiciar o desenvolvimento do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) ligado ao MEC.

Deu-se início, com isso, ao processo de implantar e consolidar outro panorama para a educação profissional e tecnológica agrupada à reestruturação produtiva, ao processo de globalização em conjunto com a concepção de educação como serviço, mercadoria qualquer a ser comercializada. Caminho que se difere dos objetivos de formação humana (CIAVATTA, 2012).

[...] Por diferentes estratégicas, entre elas a destinação de recursos ou não do PROEP, a transformação das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica e o incentivo para uma relação cada vez maior com o mercado na venda de serviços, a implantação da reforma foi sendo efetivada por persuasão, quando não pela força “onde havia resistência”. (FRIGOTTO, 2006, p. 47).

Para a concretização da nova perspectiva para a Educação Profissional e Tecnológica foi instituído o Proep. O propósito desse programa era:

[...] triplicar em cinco anos a oferta de ensino profissional em todos os níveis, contando com a disponibilidade de US\$ 500 milhões, sendo metade financiada pelo BID e a outra metade pelo Ministério da Educação e pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Pretende-se criar 200 centros de educação profissional, para formar mais de 300 mil técnicos além de qualificar e requalificar a mão-de-obra do nível básico. (OLIVEIRA, 2003, p. 61).

Para Ciavatta (2012), as reformas da EP na década de 1990 tiveram repercussão profunda na organização e na concepção pedagógica dos Cefets, seus desdobramentos implicaram no imobilismo do retorno à oferta da educação integrada por meio do decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a; 2004b; 2004d), dado o desmonte da rede pública de educação profissional que teve início com o decreto nº 2.208/1998, deixando de ofertar os cursos técnicos e integrados de nível médio. Com essa situação, os cursos superiores de tecnologia foram implantados e a perspectiva de EP voltada ao mercado foi fortalecida, a educação profissional passou a ocorrer por meio de cursos aligeirados. A reforma da educação profissional técnica de nível médio orientou a qualidade funcional da formação resumida ou rápida de forma que “[...] as disciplinas da formação profissional e os fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais que elas propiciam fossem separados do aprendizado técnico

próprio às disciplinas de formação específicas. [...]” (CIAVATTA, 2012, p. 71-72). A perspectivaposta para EP pública era redução de gastos, sua oferta como serviço.

No panorama mais geral, o governo de FHC defendeu o ajuste monetário do controle da inflação, da garantia da estabilização econômica e do superávit a fim de se criar condições confiáveis para o investimento no país e cumprimento do pagamento de altos juros da dívida brasileira. O país se desenvolve em uma economia capitalista dependente em relação à hegemonia dos países capitalistas centrais, associando-se aos ajustes e à lógica do capital dos centros hegemônicos. A modernização conservadora torna obrigatória a reforma educacional combinada com processos de privatização e com o ato de desregulamenta-

[...] A educação, de direito social e subjetivo, passa a ser vista como serviço, e seu ideário é o pensamento dos aparelhos de hegemonia do capital. Na formulação teórica e nas políticas concretas, instaura-se uma profunda regressão ao produtivismo, fragmentação e economicismo. A reforma da educação profissional, por ser de interesse direto do capital, talvez expresse essa regressão de forma mais emblemática, bem como um tecido cultural na área, no plano dirigente, mas não só, predominantemente conservador. (FRIGOTTO, 2006, p. 49).

Para se promover a reforma na EP, empréstimos foram feitos no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e no BM, os quais proporcionaram assessoria técnica na área educacional ao governo FHC, direcionando assim os passos a serem seguidos para a reforma do ensino profissional. Essa escolha fez com que o estado se endividasse mais ainda. “Em síntese, o BID determina que a educação profissional seja excluída do Sistema de Educação Regular, criando-se, assim, um sistema separado para contemplar essa modalidade de ensino” (OLIVEIRA, 2003, p. 49).

Cronologicamente, o primeiro documento elaborado para essa reforma foi o PL nº 1.603/1996 (BRASIL, 1996a), que interrompeu o processo de discussão sobre a educação até então ministrada em toda a rede federal e impôs mudanças para a educação profissional e tecnológica dos Cefets. A Semtec,¹⁵ mesmo sendo uma secretaria que faz parte da estrutura do MEC, encontrando-se sobre ação do governo federal, movimentou-se de forma ambígua diante do que antecedeu à reforma da educação profissional (OLIVEIRA, 2003).

Num primeiro instante, a Semtec manteve-se ao lado da rede de educação profissional em comum acordo com os interesses dos Cefets no período inicial de elaboração das propostas do projeto pedagógico crítico para essas instituições. Num segundo momento, distanciou-se da comunidade cefetiana e dos debates promovidas por ela e preparou e

¹⁵ A Semtec, em 1990, era Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (Senete) (GUIMARÃES, 1995). Na atualidade, esta secretaria passou a ser denominada de Setec.

articulou a base para se implantar a reforma do governo federal, com a circulação do PL nº 1.603/1996. Analisando a exposição de Oliveira (2003), a situação da Semtec foi contraditória, mesma a secretaria sendo do governo federal ela agiu, em um dado momento histórico, contrária a isso. Tal projeto, PL nº 1.603/1996, teve assessoria do BM, do BID e da Universidade de Oklahoma (OLIVEIRA, 2003).

Com esse processo, a Semtec interrompeu a construção democrática de projeto com os Cefets que, em 1995, resultou no documento “Construindo o projeto político-pedagógico das Escolas Técnicas Federais e dos Cefets” (OLIVEIRA, 2003, p. 52). Este documento incluía, por exemplo, uma compreensão ampliada do currículo da EP que incorporava ensino, pesquisa e extensão, bem como defendia a gratuidade da educação pública com autonomia financeira e didático-pedagógica. Havia nesse documento uma compreensão de educação não somente voltada ao mercado de trabalho, conforme explicita Oliveira (2003). Inúmeras críticas foram imputadas a esse projeto pelos Cefets e pela sociedade civil organizada que pressionaram a permanência da integração entre formação geral e profissional. Com a promulgação da LDB/ 9.394, silenciou-se o PL, por não estar em acordo com a nova lei. A articulação da EP e geral passa a ser estabelecida. Ademais, na legislação, há uma desresponsabilização do Estado em relação à EP, não sendo tal educação incumbência de nenhuma esfera pública: federal, estadual ou municipal (OLIVEIRA, 2003).

O PL nº 1.603/1996, que obteve inúmeras críticas, ficou silenciado por um tempo e o governo federal impôs na sequência o decreto nº 2.208/1997, cujo teor, em linhas gerais, foi mantido: a oferta da educação na perspectiva mercadológica, a separação entre formação geral e profissional e a EP na forma concomitante (interna e externa) e pós-médio¹⁶. “Assim, acredita-se que o motivo da retirada do PL esteja ligado a uma questão política: minar a resistência da sociedade civil e da comunidade cefetiana, calando as vozes [...] com o decreto não há discussão, com ele é apenas *cumpra-se!*” (OLIVEIRA, 2003, p. 56-57, grifos do autor). A intervenção da sociedade civil é, com isso, extinguida, e a resistência direcionada ao âmbito jurídico.

¹⁶ Concomitância interna: quando o aluno realiza o ensino médio e o técnico em uma mesma instituição com duas matrículas distintas (uma para o ensino médio; outra para o técnico) em diferentes turnos. Concomitância externa: quando o aluno pode fazer o ensino médio em uma instituição e em outra a parte técnica. Esse movimento tem implicações na jornada escolar. O pós-médio é destinado ao aluno que, finalizado o ensino médio, pode fazer o técnico. O esforço de integrar o ensino médio aos cursos técnicos, por meio da concomitância interna, desdobrou-se em vários problemas.

A separação entre a educação geral e profissional, o aligeiramento desta última e seu vínculo imediato a objetivos estritos do mercado foram a marca do retrocesso promovido pelo Decreto n. 2.208/97, acentuando um quadro de exclusão social e educacional, sobretudo, para jovens e adultos trabalhadores. No entanto, este não foi um movimento sem contradições internas e externas. (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 728).

A separação formação geral da profissional, para a EP, determinou as formas concomitantes. Determinou ainda a jornada escolar dupla gerando ônus do aumento do volume de estudo em decorrência do desenvolvimento paralelo de ensino médio e da EP em turnos diferentes, isolados. Isso acarretou condições de precariedade por causa do aumento de custos como alimentação; exigiu aumento da permanência do aluno numa mesma instituição por um período longo, tornando o estudo cansativo, desconfortável e pouco produtivo para seu desenvolvimento.

Para os estudantes que realizavam o curso do ensino médio e EP em instituições diferentes (a concomitância externa) ou mesmos os que estudavam na mesma instituição (a concomitância interna), suas matrículas eram e ainda continuam sendo distintas, o quadro se agravou em função de projetos pedagógicos independentes, dificuldade no transporte de uma escola para outra etc. Antes da reforma da EP, a rede federal de Escolas Técnicas e Agrotécnicas e os antigos Cefets representavam uma opção para os trabalhadores e seus filhos de formação com perspectiva de continuação dos estudos, e que de alguma maneira se construíam traços de uma perspectiva de educação integrada.

Com base na divisão social do trabalho, a história da educação no Brasil apresenta-se como uma disputa permanente, explícita ou latente, pela separação entre a formação geral e a formação profissional. A primeira, conduzindo à educação de nível superior e a segunda, ao trabalho, à formação profissional para as atividades manuais e técnicas. (CIAVATTA, 2010, p. 160).

A publicação do decreto nº 2.406, de 1997 (BRASIL, 1997d) simbolizou o auge da estratégia política de implementação da reforma da EP na década de 1990. Por meio desse documento, houve a regulamentação da lei nº 8.948/1994, que estabelecia o processo de cefetização de todas as escolas técnicas. “[...] Nessa ‘concessão, se obteve o apoio – total ou parcial – dos diretores-gerais à reforma da educação profissional. [...]” (CASTRO; VITORETTE, 2009, p. 3). O risco de estadualização e privatização das ETFs e EAFs potenciou o engajamento em defesa da criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a transformação de todas as escolas técnicas e agrotécnicas federais do país em Cefets.

Para elaboração desse decreto n. 2.208/1997, a Semtec realizou pesquisa, segundo Oliveira (2003b), sobre o ensino profissional em vários países com a intenção de escolher o modelo adequado para o Brasil. Nesse sentido, expõe Oliveira (2003, p. 57) que:

Em síntese, a Semtec explicita que os modelos de educação profissional em nível internacional se subdividem em três tipos: o primeiro se caracteriza pela dualidade na via formativa (uma vertente objetivando o prosseguimento dos estudos e outra a preparação para o trabalho), sem viabilizar a equivalência entre elas, como ocorre na Alemanha e na Espanha. O segundo busca conciliar as duas vertentes – propedêutica e profissional –, oferecendo uma multiplicidade de ofertas bastante diferenciadas entre si, mas que possibilitam a equivalência, tendo em vista a continuidade de estudos, como vem ocorrendo na França, Áustria e Portugal. O terceiro tem origem mais recente e enfatiza a necessidade de um ensino geral prévio, de caráter científico-tecnológico, que se complementaria com a educação profissional, ofertada em escolas ou empresas, sem oferecer equivalência entre as duas vertentes – geral e profissional –, como vem ocorrendo na Argentina, Israel e Chile. (OLIVEIRA, 2003, p. 57).

A terceira referência – modelo escolhido para o Brasil - inspirou os pressupostos do decreto. As concepções que norteiam esse documento são: a) políticas públicas marcadas pela racionalidade financeira. Questões que se relacionam à universalização, à gratuidade da educação para todos em todos os níveis e modalidades e a igualdade são conceitos substituídos pelo princípio de equidade, que reduz a presença do Estado no financiamento da educação, supõe a igualdade de oportunidades para todos como primeira etapa, mas responsabiliza o indivíduo pelo seu êxito ou não posteriormente. O Estado compromete-se somente com recursos financeiros para universalizar o ensino fundamental, garantindo igualdade na primeira etapa. O alcance dos demais níveis de formação passa a ser responsabilidade do sujeito por mérito e talento individual. Conforme a divisão social e técnica do trabalho, a maioria desses sujeitos desenvolverá trabalho precário; muitos outros, trabalhos simples e com baixa remuneração; uma minoria se apropriará de sólida formação e responderá como formulador e criador de resoluções necessárias ao processo produtivo; b) rompimento com o princípio da equivalência entre educação geral e profissional. Restabelecimento de dualidade estrutural a partir de duas trajetórias diferenciadas: uma pequena parte que seguirão com os estudos nos níveis superiores; uma parte maior direcionada ao trabalho, caso encontre emprego; c) educação profissional em detrimento da educação geral.

O decreto nº 2.208/1997 estabeleceu os objetivos, os níveis (básico, técnico e tecnológico), bem como as formas de se ofertar a EP. A partir desse momento, a terminologia EP passou a ser expressa na legislação oficial em substituição à expressão ensino

profissionalizante. “O estereótipo desta última expressão não mais incomodaria as classes médias, devido a sua desvinculação do Ensino Médio imposta pelo Decreto n. 2.208/97” (RAMOS, 2006, p. 291-292). Segundo a autora, isso enfraquece, nas ETFs e nos Cefets, o uso e o significado da terminologia educação tecnológica.

Além do mais, o governo federal, em relação à educação profissional, aliado às pressões dos organismos internacionais, como o BM, na exigência da separação entre o ensino propedêutico e ensino técnico retira o conteúdo estabelecido pelo decreto nº 90.922/1995 que dava ênfase à formação técnica de nível médio sustentada na direção de se promover o desenvolvimento de projetos e pesquisas em âmbito tecnológico. O que se poderia conseguir em médio prazo, com isso, era formar trabalhadores com ampla educação geral e profissional com capacidade de produzir tecnologia nacional (CASTRO; VITORETTE, 2009).

Frente a tantas imposições feitas à educação dos trabalhadores no processo de reforma da EP nos anos 1990, em 1998 a sociedade civil organizada, em defesa do direito à educação de jovens e adultos trabalhadores, organiza e cria, no Rio de Janeiro, os Fóruns de EJA. Nesse momento histórico, comprehende-se que o destaque dado aos Fóruns de EJA é que mais à frente, com a criação do Proeja nos anos 2000, os profissionais federais da EP passam a participar desse espaço político na luta pelo direito a educação dos trabalhadores. Esses fóruns se propagaram em todos os estados brasileiros. No processo de preparação da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confintea), em reunião regional em Brasília no ano de 1997, define-se inicialmente as estratégias dos Fóruns de EJA (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 380).

Dentre as estratégias criadas para EJA, os fóruns se comprometem, por meio de ações políticas, a lutar em prol de universalizar o direito à educação por toda a vida no horizonte da aprendizagem permanente como forma expressiva de se desenvolver os seres humanos. Os Fóruns de EJA¹⁷ se constituíram em espaço de encontro e de mobilização de diversos segmentos (universidades, institutos, movimentos populares e sindicais, setor empresarial, gestores de EJA, organizações não governamentais as quais se relacionam em formação de educadores, pesquisas) que atuam na modalidade de EJA, com objetivo de defendê-la como política pública (PAIVA, 2009).

No país se percebe uma modificação significativa em termos da organização da sociedade civil em prol da luta e defesa pela EJA como direito à educação atuando na

¹⁷ Os Fóruns de EJA se expandiram para se organizar em 26 estados e no Distrito Federal. Outros fóruns regionais também foram criados. Essa história se encontra no portal: <www.forumeja.org.br>.

proposição, na implementação e na problematização das ações políticas de projetos e programas que se direcionam a esse público. Nesse processo, os fóruns se compuseram por pessoas e instituições que apresentam atuação na EJA, representantes do setor governamental e de movimentos e instituições não governamentais numa junção de forças entre Estado e sociedade civil.

Destaca-se que, no espaço de lutas desses fóruns, as tensões se fazem presentes ao agregar atores sociais de diferentes concepções e matrizes teóricas e práticas, fato que pode ser verificado nos relatórios divulgados em portal resultados dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas) realizados ano a ano desde 1999. Discussões foram feitas em relação ao atendimento do direito à escolaridade básica com qualidade social, mesmo que os demandantes desse direito não apresentem total compreensão disso. “[...] Buscar qualidade de vida implica um processo de convencimento das pessoas não escolarizadas de que faz sentido a luta pelo acesso ao conhecimento. [...]” (MACHADO, 2009, p. 34). O almejo é a construção de políticas públicas de qualidade que, de forma simultânea, consigam atender e garantir com qualidade a educação para todos, fazendo com que a EJA seja vista como direito.

Além dos Fóruns de EJA, outro agrupamento de ações cujo objetivo era materializar a reforma da educação profissional e tecnológica consistiu em elaborar currículos tendo como foco as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCEPNT), normatizadas no parecer nº 16/1999 da Câmera de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) (BRASIL, 1999a). As diretrizes foram direcionadas a assegurar a flexibilidade, determinar o ato de construir currículos mais abertos, fundamentados na posse de competências e habilidades ficando em segundo plano a perspectiva formativa de trabalhar com disciplinas. A oferta dos cursos técnicos teve a indução, por meio de módulos, de configuração sequencial e concomitante para organização e planejamento dos cursos técnicos de nível médio. Ela se encontra expressa na Resolução nº 04/1999 (BRASIL, 1999b), que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio.

Sobre a reforma da educação profissional, Frigotto e Ciavatta (2006, p. 370) afirmam que:

[...] O ideário da reforma penetrou mais do que se poderia imaginar a Rede CEFET não apenas e, sobretudo, por razão conjuntural, mas pelo traço de uma cultura histórica na sociedade brasileira de ‘modernização conservadora’ e de cunho autoritário. Traço esse impregnado, de forma maior ou menor, na antiga rede de escolas técnicas federais e atual rede CEFET, mesmo considerando os significativos avanços, também diferenciados, que ocorreram na democratização interna dessas instituições. Uma evidência de que a reforma penetrou mais profundamente do que

parece à primeira vista, é o fato de a rede CEFET não ter articulado, salvo casos isolados, alterações em sua política institucional após a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a aprovação do Decreto n. 5.154/04. Nem mesmo o governo que fez essa mudança cobrou à rede um envolvimento ativo na proposta do Ensino Médio integrado.

Conforme a história revela, no caso do capitalismo brasileiro, seguindo o pensamento de Coutinho (2012) e de Frigotto e Ciavatta (2006), as mudanças ocorrem com característica de modernização conservadora¹⁸, mudanças são efetivadas, mas o que existia antes se mantém, isto é, evidencia-se ausência de alteração. Situação verificada no próprio teor do decreto nº 5.154/2004, que, no âmbito das disputas de forças conservadoras e progressistas¹⁹, apontou avanço com a possibilidade de se ofertar cursos de EP na forma integrada, mas manteve a forma concomitante e subsequente (pós-médio) em conjunto com a integrada. Compreende-se que se trata de uma modernização conservadora, em que mudanças mantêm resquícios do passado e pouco contribuem para que a EP se efetive na perspectiva da educação emancipatória, integrada e humana.

A partir dos anos 1990, o Estado brasileiro elege a educação profissional como frente de ação de diversos ministérios. O crescimento da importância da educação profissional nas políticas sociais é correlato ao agravamento da crise do desemprego, uma vez que, diante da impossibilidade de expansão de vagas formais no mercado de trabalho, expandem-se e são estimuladas iniciativas de autoemprego, assim como cresce o contingente de trabalhadores em postos de trabalho precários e flexíveis (trabalho temporário, trabalho terceirizado etc.). Para essas alternativas não formais de inserção produtiva dos sujeitos no mercado de trabalho, o Estado brasileiro oferta diversas políticas de qualificação profissional, como que cumprindo sua tarefa institucional ante a lógica competitiva e concorrencial que passa a predominar nas relações socioeconômicas. (LIMA FILHO; SILVA; DEITOS, 2011, p. 23-24).

Para Lima Filho, Silva e Deitos (2011), o governo federal lança vários programas de qualificação profissional que se encontram na lógica orientada pelos organismos multilaterais. As propostas de formato de programa²⁰ – herança de governos anteriores e assumida pelo

¹⁸ O conceito de modernização conservadora segue caminhos distintos rumo à modernidade: um segue a trilha da criação de sociedades liberal-democráticas; outro caminha para a formação de tipo autoritário e, portanto, fascista. Nesse processo ocorre o percurso de conservar as “[...] várias características da propriedade fundiária pré-capitalista e, consequentemente, do poder dos latifundiários, o que resulta do fato de que a ‘moderna’ burguesia industrial prefere conciliar com o atraso a aliar-se às classes populares” (COUTINHO, 2012, p. 109).

¹⁹ Representa a comunidade civil organizada que luta e lutou pela defesa do direito à educação de todos, em particular por uma educação para os trabalhadores que caminhe na perspectiva da formação integrada sustentada nos referências de Marx e de Gramsci.

²⁰ A história revela que foram vários os programas espalhados em vários ministérios para qualificar os trabalhadores: Plano Nacional de Qualificação (PNQ); Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep); MEC; MTE; e outros no Ministério da Saúde (MS) e no Ministério da Defesa (MD), além do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).

governo Lula ao longo da história da educação brasileira – têm-se mostrado insatisfatórias para se construir políticas públicas com bases sólidas a fim de se consolidar a EP e a EJA numa perspectiva emancipatória. O Proeja, em certo sentido, reacende a questão de se ofertar programas em detrimento de políticas públicas para a educação dos trabalhadores.

Travestidos de novos programas, a cada governo são ressuscitados ou dão-se continuidade a concepções antigas de educação destinada à classe dos trabalhadores seguindo a lógica de ações políticas focais, fragmentadas, na forma de parcerias, frágeis para se consolidar políticas públicas que permitam a universalização da educação básica. Mantém-se uma parcela significativa da população brasileira no limite do processo escolar, trocando-o por aparatos de certificação com reduzido financiamento, negando aos jovens e adultos trabalhadores o conhecimento historicamente construído.

Em suma, é possível afirmar que o Estado brasileiro tem servido com suas ações políticas, ou mesmo na ausência delas, a uma perspectiva de educação muito mais atendendo às pressões e diretrizes do capital, das classes hegemônicas, do que dos trabalhadores na perspectiva de implantação de políticas públicas de Estado direcionadas à educação emancipatória da formação humana.

Em relação ao atendimento do direito à educação emancipatória, humana para o público de jovens e adultos trabalhadores e seus filhos, nos anos de 2000, o parecer CNE/CEB nº 11/2000, cujo relator foi o conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, explicita a concepção atribuída à EJA como modalidade da educação considerando-a na fase fundamental e média. O parecer esclarece que a expressão modalidade é do latim *modus* que significa modo, maneira, e explicita uma medida inserida dentro de uma forma própria de ser, com um perfil próprio, que lhe serve de referência; diz ainda de uma forma de existir com características próprias. No Brasil, a EJA foi percebida como compensação de estudos; permanece, então, o desafio de inseri-la como política pública de direito, seja para os diversos governos, seja para a sociedade brasileira como um todo (PAIVA, 2009).

A EJA ser vista como forma de compensação sofreu alteração com o parecer citado, que reitera o direito à educação para jovens e adultos, ultrapassa o conceito anterior de ensino supletivo e estabelece a ela três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora da EJA significa não a entrada no espaço escolar, pelo reparo ao direito negado a educação. Na história da educação brasileira a negação do direito público e subjetivo a educação resulta da perda do acesso a um bem social, ao conhecimento historicamente construído pela humanidade. Pensar de forma política a necessidade de se ofertar educação para aqueles que se encontram desiguais em relação à escolarização caracteriza a função

equalizadora. No parecer CNE/CEB nº 11/2000, ao tratar desta função encontra-se a seguinte exposição, no trecho a seguir:

[...] Pode-se dizer que estamos diante da função equalizadora da EJA. A equidade é forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Segundo Aristóteles, a equidade é a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal. (*Ética a Nicômaco*, V, 14, 1.137 b, 26). Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. [...] (p. 10).

Essa função nos remete à questão da equidade tratada por Rawls (2003), termo presente na reforma da EP nos anos 1990 e também referido no Documento Base do Proejá nos anos 2000. No entanto, se a equidade consiste em tornar a sociedade justa na questão distributiva, isso não gera a compreensão de se estabelecer igualdade plena, as desigualdades, na perspectiva da equidade, são aceitas desde que todos se beneficiem, o mais desfavorecido também deve ser contemplado nesse processo. Isso não significa, portanto, superar as desigualdades sociais, econômicas e políticas. A última função da EJA – função qualificadora – visa possibilitar a aprendizagem para toda a vida em processos de educação continuada específica (PAIVA, 2009; FÁVERO; FREITAS, 2011). As três funções estabelecidas para a EJA – reparadora, equalizadora e qualificadora – segue muito mais um horizonte de equidade do que de igualdade.

Outra legislação dos anos de 2000 que trata da concepção de EJA como modalidade da educação é a lei nº 10.172 do PNE, que consta de 26 metas atribuídas a ela. No entanto, tais metas ficaram prejudicadas diante do voto de financiamento de FHC. Tal lei revela a história da educação no Brasil pondo em questão: educar a todos ou aos mais aptos que são uma minoria? “A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade?” (CIAVATTA, 2005, p. 85). A partir disso, é possível indagar: Como fica a questão do direito da educação para todos? As dimensões – individualista e de competição – propagadas pelo capitalismo impulsionam:

[...] a formação aligeirada de jovens e adultos trabalhadores em cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados ou a treinamentos breves de preparação para o trabalho simples, forma dominante a que somos condenados na divisão internacional do trabalho. E, de acordo com as necessidades do mercado, prepara-se uma minoria para o trabalho complexo. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 624).

A educação almejada para os trabalhadores jovens e adultos em uma perspectiva que não seja exclusivamente servir aos interesses do capital deve atender, sobretudo, os interesses dos trabalhadores. Deve ser, portanto, conforme Mészáros (2009), uma educação para além do capital. Em princípio, o capital não irá proporcionar esse horizonte educacional, cabe, então, à classe dos trabalhadores conquistá-lo, visando alcançar uma educação humana emancipatória de formação do cidadão.

Uma educação humana deve ser entendida como capaz de humanizar os desumanizados pelo sistema que se encontram cindidos entre o pensar e o fazer, o trabalho manual e o intelectual, entre os que comandam e os que executam, entre os proprietários dos meios de produção e os que não são proprietários desses meios. Essa perspectiva se dirige à educação integrada²¹ humana que se propõe agregar educação profissional e educação geral, superando a dicotomia teoria e prática.

Fávero e Freitas afirmam que a EJA para os trabalhadores, no geral, ainda permanece sendo considerada na forma de ensino supletivo.

[...] São poucas as experiências de renovação efetiva desta modalidade, nas quais se pode localizar não só a influência da pedagogia de Paulo Freire, como do legado da educação popular, traduzida em alguns indicadores que representam rupturas com o antigo ensino supletivo e a rígida sistemática do ensino regular:

- a) matrícula ao longo do ano;
- b) mapeamento do perfil dos alunos visando ao agrupamento dos mesmos;
- c) frequência flexível, em lugar dos termos evasão e abandono a introdução do conceito de interrupção;
- d) momentos de encontro dos professores, em reuniões para planejar, rever a prática e planejar novamente;
- e) novos espaços e novos projetos dentro e fora da escola;
- f) avaliação flexível com momentos variados, consistindo em diagnóstico no início e avaliação qualitativa processual durante o período letivo, valendo-se de diversos recursos e instrumentos. (FÁVERO: FREITAS, 2011, p. 383).

Tais questões expostas pelos autores acima não se encontram sistematizadas nos IFs de forma orgânica, mas heterogênea. Há algumas iniciativas, mas nenhum IF dos pesquisados nesta tese apresentam todos os itens especificados acima, mantendo-os como desafio. Nos IFs há casos em que se considera a sazonalidade da região, o fato de os trabalhadores viajarem muito por conta do trabalho registrando uma frequência flexível, questiona-se a evasão em relação ao público de trabalhadores, as reuniões frequentes de professores acontecem, projetos inovadores de professores são desenvolvidos, como o projeto Integrar descrito na fala dos entrevistados como se verificará no capítulo três desta tese.

²¹ Esse estudo não serão aqui tratados e recuperados de forma profunda, pois não se constituem objeto de estudo neste momento.

Todas as ações apresentadas por Fávero e Freitas (2011) requerem enfrentamento na atual lógica estabelecida nas instituições escolares, bem como nos arranjos políticos destinados à EJA e EP. Essa política é direcionada a ordenar e reordenar aspectos econômicos e políticos gerados pelo sistema em ordem na perspectiva de amenizar o desemprego estrutural – foco no empreendedorismo e na empregabilidade na perspectiva subalterna das propostas de educação destinada à classe trabalhadora que, no geral, não apresenta orientações sugeridas na citação anterior e evidencia baixo investimento financeiro.

As ações políticas para a educação de jovens e adultos trabalhadores têm percorrido um caminho que visa o controle social e a redução da pobreza, proporcionando equilíbrio à ordem capitalista. Transfere-se a responsabilidade para o indivíduo em relação a sua posição societária, responsabilizando-o pelo desemprego, pela desescolarização. No geral, a formação que se faz para a força de trabalho segue a intencionalidade de se executar trabalho simples, com reduzida educação para ocupar posição no setor informal ou no subemprego (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Permanece no horizonte o desafio da superação da política educacional dos últimos tempos com foco em atender criança e adolescente, buscando retirar a EJA da situação de marginalidade criada historicamente. Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2004, a EJA passou a ter destaque na agenda educacional, mas permanece como desafio retirar o véu que oculta a realidade desse público. Para tanto se faz necessário construir uma agenda de políticas públicas acrescida da preocupação da superação das desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira.

As ações voltadas para EJA revestem-se de uma certeza histórica quanto aos limites e possibilidades de essa modalidade constituir-se como política pública de Estado, na garantia do acesso da educação como direito de todos. Não basta o arcabouço legal, embora ele já exista; não bastam as condições efetivas de financiamento, que já estão inicialmente dadas pelo Fundeb: é fundamental a permanente inquietação e mobilização dos sujeitos que demandam a EJA, pelos seus mais diversos motivos, por meio dos fóruns. Isso fará com que a vigilância no cumprimento e aprimoramento das leis seja uma constante nessa modalidade. (MACHADO, 2009, p. 35).

As reflexões postas até aqui reafirmam que ainda permanece o desafio e a necessidade de se concretizar políticas públicas por parte do Estado para garantir a educação como direito público, gratuito e subjetivo, com qualidade social. Uma educação integrada humana para os

trabalhadores e seus filhos em contraposição à educação que se tem: fragmentada, improvisada e adestradora.

O público de jovens e adultos trabalhadores que, no geral, são responsáveis pelo sustento de outros tem família, filhos, pouco tempo para estudar, possui baixa autoestima, encontra-se distante da dinâmica escolar, possui histórico de reprovações, longo período afastado dos estudos. Esse público ainda apresenta dificuldade em conciliar trabalho e escola – especificidades que precisam ser acolhidas e tratadas. O retorno desse público à escola não se constitui tarefa fácil, portanto, dentre outros fatores, o exercício da docência não se apresenta simples quando se considera essas particularidades.

Duas concepções de educação se encontram em disputa, como defendem Ciavatta e Trein (2007): uma educação para a lógica do mercado sustentada pelos preceitos neoliberais; outra para a formação geral, ampla, humana. Desse modo, um grupo defende uma educação aligeirada, prática, com carga horária reduzida, de baixo custo, de qualidade reduzida, cuja perspectiva é treinar, adestrar; outro grupo caminha na defesa de uma educação que indissocie formação geral e profissional, teoria e prática, almejando formação humana.

Pode-se dizer que traços dessas duas concepções se fazem presentes ao mesmo tempo, no mesmo espaço nos IFs quando se trata, por exemplo, da implantação da modalidade EJA integrada à EP. Um grupo é a favor da política do Projeja; outro, contra. No geral, nos IFs impera a perspectiva mercadológica de EP. “[...] A preparação para o mercado de trabalho apresenta-se socialmente como o único mecanismo capaz de inserir um contingente populacional marginal ao mercado moderno e viabilizar a continuidade do processo de circulação de mercadorias” (OLIVEIRA, 2012c, p. 85). Atribui-se, então, à EP a função de reerguer a economia brasileira.

Critica-se o viés de uma educação profissional que se encontra subjugada ao processo do capital, portanto, com ausência de uma perspectiva de proposição social e política inserida nas lutas dos trabalhadores em busca da conquista de sua emancipação nos aspectos sociais, políticos e econômicos.

[...] Predominou, ao longo da história, uma finalidade instrumental, operacional, qual seja, que o trabalhador fosse capaz de executar as funções reservadas para ele de forma mecânica e tecnicista. Essa função delegada ao então denominado ensino profissionalizante (ensino médio) é resultado de uma sociedade estruturada de forma dual: proprietários dos meios de produção, detentores do capital e, trabalhadores, donos de sua força de trabalho a ser transformada em mercadoria de venda e produção. (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010a, p. 277).

A característica de educação dual gerada pela divisão social do trabalho na sociedade capitalista direciona a posição de quem irá dirigir e de quem irá executar a produção da mercadoria. Nesse processo, cabe educação diferenciada para a elite (proprietários dos meios de produção – dirigentes) e para o trabalhador (não proprietário dos meios de produção – executores). No interior da lógica do capital, em sua contradição, é necessário construir uma EP e educação para jovens e adultos trabalhadores na perspectiva de formá-los como dirigentes proporcionando o atendimento do direito que a eles foi negado.

Pensar uma educação para o trabalhador é, pensar na prática social, historicamente construída. É preciso lutar por um horizonte educacional que proporcione aos trabalhadores uma educação ampla, completa, para que eles possam ter condições de lutar pela travessia da sociedade que o opõe, dito de outro modo: por outras condições sociais de trabalho na intenção de desalienação – desafio a ser enfrentado, conquistado e construído de forma coletiva.

2.3 O Proeja enquanto projeto de política pública de educação para os trabalhadores

É, portanto, no mundo das mercadorias, na fase neoliberal do capitalismo, num país capitalista dependente, num Estado com características neoliberais, em um governo federal de difícil caracterização (SADER, 2009b), que ocorre a criação e implantação do Proeja em 2005, e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no Brasil. Nesse processo, persistem as contradições em relação à EP e à EJA. Ao se lançar uma política na forma de programa para assegurar o direito de quem foi expulso do espaço escolar, o retorno de tal público a esse espaço direciona uma dupla exclusão: ausência de educação na idade apropriada e não garantia da permanência deles aos estudos na juventude ou na fase adulta na escola.

Antes de tratar da criação do Proeja e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica cabe refletir questões em relação ao Proeja:

O período compreendido entre 2003 e 2006, [...] traz para a EJA um maior destaque do que o obtido nos governos anteriores da Nova República. Entretanto, se há um discurso que anuncia sua valorização, esse não se faz acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída na década anterior. Assim, embora vejamos ampliado o arco de ações no âmbito da EJA, o mesmo permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social. [...] Entre essas iniciativas, podem ser destacados [...] o Programa de Integração da Educação

Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – Proeja. [...] (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 33 e 34).

É preciso considerar que o Proeja não é só uma política focal, a proposição desta política apresenta abrangência. Em relação ao Proeja, a preocupaçãoposta na legislação não é de se ofertar um curso aligeirado, apenas certificador ou mesmo passageiro, pois o curso segue a proposta de carga horária do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos para a parte profissional. Outra carga horária do curso é para o ensino médio. A legislação destaca que ainda representa um desafio construir um curso integrado em que a EP seja inseparável da educação básica na modalidade EJA. Isso não se encontra posto pronto e acabado, é necessário construção coletiva, que já uma ação contraditória a lógica individual, e existe todo um esforço nessa direção na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, frente aos impactos que representou a retomada da entrada do trabalhador em tais instituições. Fato que não pode ser menosprezado. A implantação do Proeja, nesse sentido, representa um avanço em lei que pode favorecer a classe trabalhadora, que necessita de concretização aprimorando esse favorecimento, criando caminhos educativos para os trabalhadores capazes de considerar suas especificidades e proporcionar uma educação na perspectiva de emancipação na formação do cidadão. Além disso, se faz necessário pensar no fortalecimento das forças dentro dos IFs e fora dele, que se encontram dispersas, que lutam pela afirmação do direito a educação dos trabalhadores brasileiros, que se crie política pública de Estado.

A EJA entra nos IFs por meio do Proeja. O parecer CNE/CBE nº 3/2010 foi oficialmente confirmado juridicamente em 3 de junho de 2010, após intenso debate durante dois anos nos fóruns de EJA, que discordavam do estabelecimento da idade mínima de 15 anos para ingressar na EJA e de 18 anos para ingressar no ensino médio. Argumentam Fávero e Freitas (2011, p. 384) que “O problema fundamental diz respeito à transferência obrigatória, na verdade à ‘expulsão’ dos alunos do ensino fundamental com mais de 14 anos para as classes de EJA, o que vem ocorrendo desde a promulgação da Lei n. 5692/71”. Além disso, a EJA foi concebida para atender a educação de adultos. Com o passar do tempo, cada vez mais, está tendo que assumir a responsabilidade sobre a educação de jovens cujas propostas pedagógicas têm se mostrado inadequadas para esse público, gerando problema, conflitos no processo educativo. A EJA, além dos jovens, tem sido demandada aos idosos, às pessoas portadoras de necessidades especiais e ao público de educação a distância (FÁVERO; FREITAS, 2011). Isso exige ações inovadoras para os profissionais e responsáveis que lidam com essa modalidade de ensino.

A partir de 2004 ocorreu, em certa medida, esforço por parte do governo federal no que concerne à aproximação das modalidades de EJA e EP. Fato que pode ser observado com a promulgação dos decretos nº 5.154, de 23 de julho de 2004, e nº 5.840, de 13 de julho de 2006. No percurso histórico da história da educação, essas duas modalidades tratadas pela LDB no contexto da política educacional tiveram trajetórias distintas. De um lado, a EJA caminhou por perspectivas de campanha, ofertas aligeiradas compensatórias, tal qual o ensino supletivo. De outro, a EP seguiu um percurso de orientação para o avanço do sistema capitalista, em particular a base industrial. Tudo isso em um processo dialético com disputas de interesses distintos e projetos de sociedade diferenciados o tempo todo. O Proeja integra essas duas modalidades de educação.

A implantação e a expansão do Proeja nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil representam uma conquista para a sociedade brasileira e para a própria história dessa rede federal de educação. Representa a possibilidade de retorno da entrada dos trabalhadores nessa instituição e, em parte, o retorno da oferta de cursos técnicos integrados. Contudo, permanece o desafio da construção de um projeto de educação para os trabalhadores, permanece a necessidade de vigilância no cumprimento e aperfeiçoamento das leis, em concordância com Machado (2009), na luta em prol de um horizonte cada vez mais próximo. Lamenta-se o fato do Proeja ser ofertado na forma concomitante ou subsequente, a defesa é pela forma integrada.

A interiorização e implantação de escolas em bairros afastados de periferia conferem a essa ação um aspecto relevante de democracia, de acesso à educação e proximidade com os trabalhadores e seus filhos. Permanece em disputa na sociedade, no Estado e no governo a nova identidade dos IFs e, no Proeja, a perspectiva do prevalecimento de um dos projetos de sociedade e de educação capaz de fornecer uma educação para a reprodução e expansão do capital, mercadológica portanto, ou uma educação para além do capital, para além dos limites do modo de produção capitalista, uma educação humana. Tais afirmações ponderam-se e vão, em sentido contrário. Rummert e Ventura (2007) afirmam que o Proeja se constitui em uma política fragmentária em sua totalidade. No entanto, considera-se que o Proeja representa o que houve de mais avançado na EP em termos de sua legislação, em particular o Documento Base do Proeja, resultado de correlação de forças visando uma tentativa de se construir uma educação que assegure os interesses dos trabalhadores e ainda exige aprimoramento.

Os conceitos de Estado, políticas públicas e educação se organizam e se desenvolvem na reflexão da história brasileira conforme um processo que pactua conservação e renovação de forma indissociável, é o que mostram as lutas das forças progressistas em defesa do direito

à educação do público de jovens e adultos trabalhadores, expressas muito mais em programas do que em políticas públicas de educação. A mobilidade da conservação apresenta traços comuns do Estado liberal. A renovação segue a perspectiva desenvolvida por Carlos Nelson Coutinho, sustentado em Gramsci, refletindo, enquanto processo, o papel e a concepção de Estado de restrito para mais amplo.

Em relação à abrangência do Proeja, ele apresenta o objetivo de escolarizar os trabalhadores que tiveram seu direito negado à educação, para que retornem a um processo de escolarização com qualidade por meio da integração entre educação básica e EP, garantindo a eles elevação escolar. O Estado via MEC organizou o Proeja e, com o intuito de consolidá-lo e fortalecê-lo, dirigiu sua implantação e expansão por três vias: a) Fomentou a abertura de cursos Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e nas redes estaduais e municipais para formar respectivas turmas, vários editais com financiamento foram publicados; b) Construiu uma rede de pesquisadores em Proeja em âmbito nacional, composta por 9 (nove) grupos de pesquisa com aporte financeiro da Capes para a pesquisa de mestrandos e doutorandos que apresentem como foco de análise esse estudo; c) Vários editais para especialização em Proeja, formação continuada com capacitação em Proeja por meio das chamadas públicas foram lançados. Todavia tais ações não tiveram continuidade, não se reeditou o edital de pesquisa Proeja/Capes/Setec/MEC, por exemplo, registrando descontinuidade da política do Proeja por parte do próprio MEC.

Tais ações foram realizadas com a participação de universidades federais e com a Rede Federal de Educação Tecnológica, objetivando formar professores para trabalhar nos cursos de Proeja, gestores e servidores técnicos administrativos para dar suporte a esse programa. A política Proeja desenvolvida no governo Lula contou com financiamento, legislação, produção de material didático-pedagógico, formação dos docentes e produção de conhecimentos específicos na área, frente ao panorama de manter a estabilização da economia desenvolvida pelo governo anterior, conciliada à política de construção de um desenvolvimento soberano atendendo às metas liberais estabelecidas para a Educação Profissional e Tecnológica pela publicação do decreto nº 5.154/2004, que revogou o decreto nº 2.208/97 (CASTRO; VITORETTE, 2009). Todavia há limites neste processo, mesmo porque, não houve a continuidade nas políticas do governo federal para se implantar o Proeja.

A revogação desse decreto foi uma das primeiras cobranças da área da educação das forças progressistas da sociedade brasileira ao governo Lula, uma promessa política de campanha diante dos embates postos. Somente em 2004, de fato, se promulgou o decreto nº 5.154/2004 (FRIGOTTO, 2007). Em parte, a demora ocorreu devido ao enfrentamento das

forças conservadoras. A intencionalidade das forças progressistas era que, com o instrumento legal aprovado, o novo decreto consistiria em uma travessia possível diante dos tempos diferenciados, um caminho transitório em meio à organização de forças. Posteriormente ocorreriam ações para mobilizar a sociedade civil organizada em relação à questão posta.

[...] O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1090).

Esta expectativa ficou comprometida com os rumos que se processou. De forma muito mais sinalizadora do que imperativa, revela-se que o Estado, pelo governo do presidente Lula, “[...] não se coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 26). As disputas de forças progressistas e conservadores podem ser percebidas no decreto nº 5.154/2004.

Embora a legislação tenha proporcionado a formação integrada, contraditoriamente, ao manter as formas concomitante e subsequente, ela tem potencializado a resistência de gestores e professores no sentido da oferta da formação integrada. Assim, no âmbito da *formação profissional flexível*, na qual uma diversidade de níveis, modalidades e formas são autorizadas, emergem diretrizes que remetem para o livre jogo das forças políticas nas instituições – entre as quais predominam concepções tecnicistas e elitistas, conservadoras em última instância – que tende a inibir projetos de cursos concebidos na direção da formação *omnilateral*. (VITORETTE; CASTRO; BARBOSA; BARBOSA, 2011, p. 5, grifos dos autores).

Após um ano de existência do decreto nº 5.154/2004, a mobilização almejada da sociedade civil, das forças progressistas, não ocorreu. Ou seja, nos antigos Cefets, Escolas Técnicas e Agrotécnicas que ofertavam cursos integrados e deixaram de ofertá-los com o decreto nº 2.208/97, sendo contrários as suas diretrizes, não se mobilizaram de forma orgânica na tentativa de retornarem essa formação para os trabalhadores, nem mesmo o MEC induziu tal ação. O que aconteceu foi uma situação oposta, uma “[...] acomodação silenciosa, especialmente da rede CEFET, após a revogação do Decreto 2.208/97 e a publicação do Decreto 5.154/04” (FRIGOTTO, 2006, p. 49).

Houve quase ao mesmo tempo uma reestruturação da estrutura organizacional do MEC. O ensino médio passa a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB)

separado das ações políticas da EP agora na Setec e não mais Semtec, que vigorou até 2004 quando o ensino médio e a EP eram dirigidos conjuntamente. Contradição foi daí gerada:

Assim, justamente quando, no plano legal, o decreto n. 5.154/2004 possibilitou a integração do ensino médio aos cursos técnicos, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) foi dividida, criando-se a Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Dessa forma, enquanto no plano legal e na produção teórica se avança para a integração, a estrutura apontou para a separação entre educação básica e educação profissional. (MOURA, 2012, p. 58).

Revela a história que, nesse processo, a EP se separa da educação básica (ensino médio) dicotomizando as ações políticas dentro do MEC nas relações interministeriais com as Secretarias Estaduais de Educação e, no interior delas, quando se precisava de uma ação política integrada, orgânica, rumo a uma perspectiva de educação emancipatória com vistas à formação humana dos trabalhadores:

Compreende-se que a forma subsequente – cursos técnicos de nível médio destinados a quem já concluiu o ensino médio – justifica-se porque há muitos jovens e adultos que concluíram o ensino médio propedêutico de baixa qualidade e que não vão para o ensino superior, nem têm condições de inserção em atividades complexas, dentre as ocupações de nível médio. Assim, em razão dessa distorção, que é fruto da incapacidade (ou da opção) do Estado brasileiro de garantir educação básica com qualidade para todos, os cursos técnicos subsequentes podem contribuir para melhorar as condições de inserção social, política, cultural e econômica desses brasileiros. Por outro lado, a forma concomitante – cursos técnicos destinados a quem está fazendo o ensino médio, mas com matrículas independente desse – representa, na prática, a permanência dos princípios oriundos do decreto n. 2.208/1997, mesmo após a sua revogação. (MOURA, 2012, p. 55-56).

Moura (2012) expõe justificativa para os cursos subsequentes, a própria situação dos sujeitos reafirma o seu sentido da volta aos estudos. A ação governamental demonstra uma política tímida do Estado, do governo federal, no sentido de construir um projeto nacional de desenvolvimento com reformas estruturais, políticas emancipatórias e distributivas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a). Argumentam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) que, com a publicação do decreto nº 5.154/04, caberia ao MEC rever a LDB/96. Ainda seria preciso direcionar ao CNE proposições de Diretrizes Operacionais e uma atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais na perspectiva da nova concepção de EP. O MEC como ator da formulação e coordenação da política de educação em âmbito nacional precisaria promover ações para implantar o ensino médio integrado tanto na rede federal quanto estadual e municipal, além de criar um projeto para acompanhar e avaliar a

implementação dessa ação política com a participação efetiva e democrática dos educadores, sem descontinuidade no processo de indução de políticas públicas de educação.

Logo após a promulgação do decreto nº 5.154/04 e com a criação do Proeja é retomada a oferta do curso técnico integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, antigos Cefets, de forma tênue. O Proeja é implantado inicialmente na Rede Federal de Educação Profissional (Cefets, EAFs, ETFs, escolas técnicas vinculadas às universidades federais) por meio da portaria nº 2.080/2005 do MEC, que estabelecia que todas as instituições federais de EP ofertariam, a partir de 2006, cursos de nível médio, técnico integrado ao ensino médio na modalidade de EJA. Fato que acarretou ambiguidade já na geração do Proeja, posto que a portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005, entra em desacordo com o decreto nº 5.224/2004 (BRASIL, 2004c), o qual, naquele momento, ordenava sobre a forma organizacional dos antigos Cefets, determinando no primeiro artigo que essas instituições dispõem de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, disciplinar, didática e pedagógica.

Mesmo apresentadas inúmeras críticas à referida portaria, logo após alguns dias que ela vigorou, seu conteúdo se ratificou quase que completamente pelo decreto nº 5.478/05, de 24 de junho de 2005 (BRASIL, 2005e; BRASIL, 2005c), que instituiu na rede federal o Proeja para o nível médio. Tal decreto apresentava incongruente em relação ao estabelecimento de carga horária máxima para os cursos de Proeja. Críticas e resistências à implementação do Proeja nos Cefets ocorreram na época. Para Silva (2010) a formulação do Proeja, de fato, ocorreu após a publicação do primeiro decreto:

[...] Sua real formulação enquanto proposta política teve início poucos meses após a publicação do Decreto nº 5.478/2005, uma vez que o estabelecimento inicialmente caracteriza-se como uma ideia ou um marco, considerando que uma política educacional se constitui para além dos dispositivos legais que a normatizam, englobando outras ações governamentais como as de planejamento, financiamento, difusão e acompanhamento, bem como relações intra e interorganizações. (SILVA, 2010, p. 173).

Em relação à proposta política do Proeja, expõe Rummert (2007, p. 44) que ela foi implementada “[...] sem as necessárias medidas de suporte compatíveis com uma política pública [...]” e apenas no término do ano de 2005 é que compôs o Grupo de Trabalho (GT) para elaboração do Documento Base do Proeja. A nomeação do GT ocorreu por meio da portaria nº 208, de 1º de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005g). Isso sinaliza os intensos debates e enfrentamentos que ocorreram em torno dessa temática, disputas entre forças conservadoras e progressistas foram evidenciadas, considerando que foi nesse caminhar que

se conseguiu criar suporte para a política pública do Proeja. Fato que pode ser verificado a seguir com as palavras de Silva – uma das pessoas que ocupou cargo de direção de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica na Setec/MEC²².

Antecedeu a fase de produção conceitual a realização de oficinas pedagógicas de capacitação para a formulação e desenvolvimento de currículos integrados de educação profissional técnica com ensino médio, modalidade regular e educação de jovens e adultos. O relatório da reunião para a planificação dessas oficinas, ocorrida em 17/06/2005, organizada pelo Departamento de Desenvolvimento de Programas Especiais da SETEC/MEC, aponta para a realização de 17 oficinas, no período de agosto a novembro de 2005, cada uma com carga horária de 16h (2 dias) e um número médio de 25 participantes. Ainda segundo o relatório, o convite e o material de divulgação deveriam explicitar os objetivos do Ministério em relação à realização das oficinas e deixar claro que existe espaço para divergências e debates em relação à legislação. Demonstra também a intenção de inverter a concepção de imposição a favor da construção de uma perspectiva de adesão mostrando as possibilidades de adaptação às realidades locais. Esses eventos – originalmente organizados em três momentos: primeiro um debate sobre a educação de jovens e adultos a partir da apresentação de experiências; segundo a apresentação dos eixos estruturantes de um currículo integrado; e terceiro a elaboração de ensaios curriculares – com o nome de Oficinas Pedagógicas de Capacitação para Gestores Acadêmicos ocorreram entre 29 de setembro a 29 de novembro daquele ano. Realizaram-se encontros em: Goiânia/GO, Porto Alegre/RS, Manaus/AM, Florianópolis/SC, Belém/PA, Belo Horizonte/MG (2), Fortaleza/CE, Recife/PE, Terezinha/PI, Rio de Janeiro/RJ, Vitória/ES, Salvador/BA, Curitiba/PR e João Pessoa/PB. (SILVA, 2010, p. 174).

Moura e Pinheiro (2010a) também coadunam com o exposto por Silva (2010) em relação ao movimento do Estado na realização de oficinas pedagógicas com objetivo de ampliar e organizar uma proposta curricular para o Proeja.

Nessa ação, também se produziu uma série de análises, reflexões e duras críticas relativas ao conteúdo e, principalmente, à forma de implantação do Programa. Desse processo, dentre outros fatos, resultaram alterações substantivas nos rumos da implantação do Proeja na tentativa de construir uma base mais sólida para a sua sustentação. O primeiro passo foi construir um grupo de trabalho plural que teve a função de elaborar um Documento Base (BRASIL, 2007), com concepções e princípios do Programa, até então inexistentes, e cujo resultado apontou na direção de transformar o Programa em política pública educacional. (MOURA; PINHEIRO, 2010a, p. 167).

A equipe que elaborou a primeira versão do Documento Base do Proeja em 2006, revisado em 2007, tinha em sua composição especialista em EJA das universidades do Brasil, representantes das secretarias da Setec, da Secad, participação dos fóruns de EJA, das EAFs, dos Cefets e também representantes das escolas técnicas vinculadas às universidades federais brasileiras. Após as diretrizes estabelecidas pelo Documento Base do Proeja, o decreto nº

²² Dos Estados apresentados na citação, que tiveram as Oficinas Pedagógicas de Capacitação para Gestores Acadêmicos (BRASIL, 2005h), quatro deles estão representados no recorte do nosso estudo de pesquisa.

5.478/05 foi substituído pelo decreto nº 5.840/06 (BRASIL, 2006a), ampliando a ação do programa e passando a ser denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens Adultos, mantendo-se a sigla Proeja. Além da rede federal, o programa alcança as redes públicas estadual e municipal e instituições nacionais de serviço social, de aprendizagem e formação profissional, instituídas por vínculo ao sistema sindical e à rede privada de educação profissional – o Sistema S. O atendimento ao público foi ampliado tanto para o nível médio quanto para o fundamental (programas de formação inicial e continuada de trabalhadores).

A rede federal dispunha em suas instituições de pouca experiência em EJA, em nenhuma delas EJA e EP ocorriam de forma integrada. Muitas instituições federais não ofereciam a educação integrada, diante dos impactos da reforma da EP nos anos 1990 (BRASIL, 1997a), com redução no quadro de professores para formação geral. Essa retomada só foi possível com o decreto nº 5.154/2004. A história revela que, mesmo tendo a possibilidade de retomada de forma legal, no concreto não houve um movimento orgânico para seu retorno na rede federal, nem por parte do Estado, nem por meio da rede federal de educação profissional e tecnológica. Faltaram provavelmente condições materiais, como corpo docente adequado, para atuar na educação dos trabalhadores:

[...] Diante desse quadro, percebe-se que não havia (e ainda não há) na rede federal um corpo de professores formados para atuar no campo específico da EJA sequer no ensino médio propedêutico e, muito menos, no médio integrado à EP. Nesse panorama, não seria razoável exigir que a rede federal passasse a reservar, obrigatoriamente, para os cursos do Proeja, 10% de todas as vagas anuais destinadas aos cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia, conforme estabelecido no Decreto nº 5.478/2005. (MOURA; PINHEIRO, 2010a, p. 166).

Para esses autores, faltou estudo de maior dimensão, pois se isso tivesse acontecido não se publicaria um decreto para ser atendido apenas pela rede federal. Já de início teria se incluído outras esferas públicas – o estado e o município –, considerando a demanda existente no país naquela época e ainda a demanda atual. “O Documento Base do Proeja (Brasil, 2007b) informa a existência de cerca de 30 milhões de brasileiros com 17 anos ou mais que não concluíram o ensino médio” (MOURA; PINHEIRO, 2010a, p. 167). Em relação à rede federal, no ano de 2006, o censo escolar informava a existência de 79.878 matrículas para a EP.

Ao tratar da EJA no Brasil, o documento Base do Proeja (2007b) justifica a necessidade de se implantar o Proeja em decorrência da falta de cursos perenes nessa modalidade de educação, tendo em vista que as políticas de EJA não têm respondido ao

aumento de matrículas no ensino fundamental e médio, nem aos avanços em relação às políticas públicas educacionais. A perenidade de políticas para EJA deve se contrapor ao panorama problemático de baixo nível de escolaridade dos trabalhadores brasileiros, às más condições e qualidade de ensino, ao descompasso entre idade e série escolar, às interrupções dos estudos, ao preconceito em relação à população brasileira parda e negra.

Expõe o documento que o governo Lula “[...] conhecedor dessa situação, tem trabalhado com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos, a partir das diretrizes de democratização do acesso e garantia de permanência em todos os níveis de ensino. [...]” (BRASIL, 2007b, p. 22). É preciso ponderar que na sociedade capitalista onde os interesses são contraditórios torna-se difícil atender os interesses de todos em relação à educação de qualidade. O prenunciar dessa garantia está ligado à questão da universalização da educação básica chegando ao nível médio, como perspectiva anunciada no já referido Documento Base Proeja, combinando ainda educação com mundo do trabalho, com a acolhida do público de jovens e adultos trabalhadores. Um público que apresenta em sua história escolar uma trajetória descontínua, com várias interrupções do estudo. Tal questão é uma das justificativas expostas para implantação e implementação da política do Proeja.

Nesse sentido, autores indagam sobre a questão da perenidade requerida no documento Base do Proeja com destino às políticas de educação para o público de jovens e adultos, afirmindo que isso indica os “limites do enfretamento da problemática educacional, cujo ‘horizonte’ de sua resolução ainda encontra-se distante” (LIMA FILHO; SILVA, DEITOS, 2011, p. 26).

Todavia, para Moll (2010b, p. 132), o Proeja se constitui como um marco “[...] para construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e da ampliação do acesso e permanência de jovens e adultos na educação básica. [...]”. Essa construção se deu por debates com diversos atores sociais, conselhos de representantes da rede federal de educação profissional e tecnológica, dos Ministérios da Educação e Trabalho, e das universidades de maneira a considerar o Proeja como “[...] campo conceitual e como prática educativa e a constituir uma esfera para a proposição dessa política” (MOLL, 2010b, p. 182). Na gênese do Proeja, percebe-se a intenção de transformá-lo em política pública considerando os caminhos que foram sendo criados ao longo dessa ação, tais como: legislação, financiamento, formação, pesquisa e produção teórica. Todos esses passos não ocorreram de forma tranquila. E ainda, não houve continuidade em relação às ações políticas iniciais do Estado durante todo o processo de implantação do Proeja, isto é, não foram suficientes suas ações conforme a história revela.

No processo de implantação do Proeja, poucos eram os Cefets à época – Cefet-Pelotas, Cefet-SC, Cefet-ES, Cefet-Campus (RJ) e Cefet-RR. (MOURA, 2012) –, instituições da rede federal de EP que ofertavam EJA. Destaca-se que dois Cefets citados, hoje institutos participaram desta pesquisa. O MEC lançou o Proeja e determinou que as instituições da rede federal composta por 144 escolas de EP (43 unidades descentralizadas, 34 Cefets, 30 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e Escola Técnica Federal de Palmas – TO) ofertassem 10% das vagas em 2006 para o ensino médio integrado à EP e gratuitamente na modalidade de EJA a aqueles que possuíam somente o ensino fundamental completo e idade superior a 18 anos em 2006.

Argumenta Rummert (2007), que os 10% de vagas para o Proeja não representam aumento de vagas para população brasileira, mas remanejamento de vagas já existentes, ou seja, deixa-se de ofertar outra modalidade para se ofertar cursos de Proeja. Permanece a lógica de atendimento de alguns, não se busca, com isso, financiar e aumentar o quantitativo de vagas para atender a demanda existente de trabalhadores tendo por parâmetro os dados estatísticos sobre educação. É preciso considerar que a Rede Federal de Educação Profissional encontrava-se em direção oposta à proposta pelo Proeja no momento histórico de sua implantação, com redução na oferta de ensino médio, ofertando cursos subsequentes ou pós-médio gerando quadro reduzido de professores de formação geral e convivência com os cursos superiores de tecnologia. Todas essas questões são consequências impostas pelo decreto nº 2.208/97, anterior ao primeiro decreto do Proeja. Houve um movimento de crescimento no número de matrículas na rede federal que foi ocorrendo de forma singular de 2006 para 2010. Esse movimento continua crescendo progressivamente, isso não pode ser desprezado, mesmo que ainda os dados estejam distantes da demanda. Nesse sentido, necessita-se da ação conjunta das esferas federal, estadual e municipal para que esse quadro se altere.

A EJA, conforme revela a história da educação brasileira, tanto em nível fundamental quanto médio foi constituída de interrupções e por “tênuas políticas públicas” (BRASIL, 2007b, p. 9), frágeis no ato de atender ao direito fundamental de educação para todos, de forma pública, gratuita e de qualidade social, preconizada pela Constituição Federal de 1988. Houve a preocupação para se implementar no Proeja percursos formativos para os professores, uma ação política por parte do Estado por meio da Setec/MEC. No ano de 2006, houve financiamento das turmas iniciais dos cursos de pós-graduação *lato sensu* num montante de R\$ 3.734.275,30 (BRASIL, 2006c). Nesse ano, deu-se início à descentralização de recursos para se investir em infraestrutura, comprar equipamentos e promover reformas, no

intuito de se criar novas turmas e capacitar professores. A verba destinada para essa ação foi de R\$ 6.026.249,31.

Já nos anos de 2006 e 2007, as bases de inserção do Proeja no contexto da educação brasileira como uma ação política permanente, sustentada no diálogo de atores e setores envolvidos, foram compostas (MOLL, 2010b, p. 134).

Desse movimento, originou-se a proposição do parágrafo terceiro, do artigo 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o conteúdo do PROEJA seja garantido: ‘§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento’. Essa modificação foi viabilizada pela Lei nº 11.741/2008, que reorienta a LDB para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional e técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional tecnológica.

Esse ato representa um ponto na legislação brasileira que institucionaliza e integra a modalidade de EJA à EP no nível médio (BRASIL, 2008b). Amplia-se o espaço de atendimento do direito ao público da EJA também à formação profissional. Simultaneamente outra ação que o MEC construiu foi incorporar na proposição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008c), nos seus artigos 7º (alínea I) e 8º, formas de garantir que um mínimo de 50% das vagas ofertadas sejam para a educação profissional técnica de nível médio, de maneira preferencial à forma de cursos integrados para os que já tenham concluído o ensino fundamental o que se aplica também para o público da EJA, para cursar o Proeja o ensino médio (MOLL, 2010b).

Desde o começo da formulação da política, o Estado, por meio do MEC, e a sociedade civil organizada pensaram o Proeja tendo como propósito alcançar o panorama de uma política pública que se propõe dialogar ao mesmo tempo com as demandas imediatas por escolaridade básica e profissional e com as demandas constantes de uma educação que essencialmente deva acontecer ao longo da vida. Se esta formulação da política se deu considerando-a como política pública, nesse sentido, a extensão do Proeja nas redes federal, estadual e municipal em todo o país, a fim de se criar condições de atender o público de jovens e adultos trabalhadores que não possuem educação básica, era importante avaliar que só o espaço da rede federal não daria conta desse desafio sozinho.

Compreendeu-se, desde o amplo diálogo construído, que, entre os desafios para possibilitar a construção do PROEJA como política educacional, está a aproximação de campos concebidos e desenvolvidos, historicamente por itinerários acadêmicos e políticos próprios: a educação de jovens e adultos (EJA), a educação profissional e tecnológica (EPT) e a educação básica, considerando-se seus níveis fundamental e

médio. Tanto do ponto de vista de sua compreensão e elaboração teórica, quanto da proposição em termos de políticas públicas, esses três campos pouco têm dialogado entre si. Aproximá-los significa produzir um campo epistemológico, pedagógico e curricular novo. Não significa subsumi-los uns aos outros, mas relacioná-los no plano da reflexão e da ação educacional e política. (MOLL, 2010b, p. 134).

Esse processo também proporciona o diálogo entre Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, escolas de ensino médio propedêutico, escolas e programas para EJA e o Sistema S. Essas instituições pouco têm dialogado entre si de forma institucional. Partilha-se da afirmação de Moll (2010b) de que o Proeja representa um novo campo epistemológico, pedagógico e curricular – discussão que não faz parte desta tese. Atenção especial deve ser dada aos alunos de EJA desde seu ingresso nas instituições, pois a vida escolar desses alunos exige que a escola funcione plenamente, dispondo de suporte técnico e pedagógico diferenciado para eles: desde creches como possibilidade para as mães trabalhadoras até aulas de reforço. Essas necessidades não devem ser compreendidas como extracurriculares, mas sim como constitutivas do trabalho pedagógico com alunos jovens e adultos.

O alargamento de oportunidades das ações na esfera pública por parte do Estado é fundamental e necessário à criação de políticas públicas para o público de trabalhadores que irão encontrar no Proeja novo lócus para vida escolar. Conforme Moll (2010b), não se pode prescindir de refletir e inserir nas práticas históricas dos IFs esse alargamento, em particular no Proeja. Três pontos são esclarecidos pela autora: primeiramente entrada na instituição, o acesso, o retorno a escola. Os outros dois pontos serão tratados na sequência, após o comentário do primeiro ponto.

a) dos modos de acesso às instituições de ensino: o retorno à escola não é uma tarefa simples para quem já deixou de ser estudante há muito tempo ou que saiu por ver expectativas exauridas e sonhos frustrados. É preciso trazer esses estudantes de volta à escola, facilitando as formas de acesso. No caso das instituições federais de educação profissional, ciência e tecnologia (IFETS), é preciso modificar o consagrado e praticado processo de vestibular, verificando formas de acesso praticadas por instituições públicas de ensino, como o sorteio dos Colégios de Aplicação, o acompanhamento dos processos escolares anteriores (por exemplo, processos realizados pela Universidade Federal de Santa Maria – USM e pela UnB) que implicam uma relação orgânica com os sistemas estaduais e municipais e as instituições federais, entre outras possibilidades que ainda deverão ser criadas. Trata-se de derrubar as barreiras que dificultam a aproximação desses estudantes com a escola. (MOLL, 2010b, p. 135).

Dado as especificidades do público de jovens e adultos trabalhadores, é salutar que a sua entrada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica seja facilitada, optando-se por um caminho diferente do tradicional vestibular. Em muitos institutos isso ocorre por sorteio, outros passos também se efetivam como palestra e

entrevistas. Todavia, há ainda instituições que desconsideram o tempo de afastamento dos trabalhadores do espaço escolar, bem como sua condição de trabalhador. Por meio do vestibular, há igualdade formal da realização de exames por todos. No entanto, nesse processo uma ação de desigualdade é considerada quando se pensa nos trabalhadores que tiveram seu direito à educação negado, possuem trajetórias descontínuas de estudo, trabalham em geral para sustentar a família. Tudo isso pode ser ocultado por uma ação igual aos desiguais, em particular fazendo com que eles concorram com quem não teve descontinuidade nos estudos.

Moll (2010b) expõe o segundo e o terceiro pontos para construção da política pública do Proeja, mesmo apresentando em seu nome a palavra programa. Destacando as ações políticas para a permanência e conclusão dos cursos e a centralidade da educação no processo de aprendizagem – se os trabalhadores estão aprendendo –, ela avalia que é importante o esforço de permanecer e concluir a formação básica.

b) dos mecanismos de permanência: não há como imaginar que o acesso garantirá permanência, por isso há que se prever estratégias para manutenção da continuidade da trajetória escolar: bolsas de estudo, alimentação, material didático, e um conjunto de elementos que estimulem a permanência e garantam condições para acompanhar o processo escolar. O acesso às bibliotecas escolares e aos laboratórios de informática das escolas, inclusive nos finais de semana, deverá ser considerado, pois estamos tratando de trabalhadores que estudam e de estudante que trabalham; c) da relação do ensino com o sucesso escolar e a garantia da aprendizagem; entrar, permanecer e aprender implicam uma mudança de fundo, uma mudança no olhar do professor na direção dos estudantes para superação da profecia que se ‘autorrealiza’ e que reproduz no cotidiano da sala de aula olhares, falas e gestos que dão conta da descrença do professor em relação aos estudantes e a sua capacidade de aprender. Para isso a constituição de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem e o estabelecimento de estratégias de “recuperação” de conteúdos estruturantes para aprendizagem no curso escolhido são fundamentais, considerando-se o médio ou longo tempo de afastamento da escola, de suas linguagens e de seus rituais. (MOLL, 2010b, p. 135, grifo do autor).

As proposições argumentadas são significativas para o processo de implantação, implementação e consolidação afirmativa do Proeja em suas instituições ofertantes, em particular na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Isso sinaliza a necessidade de intenso debate dentro dos IFs em torno dessas proposições e de outras para se encontrar caminhos a fim de superá-las.

Para tal desafio, há a necessidade de se combinar ações “[...] do saber e da vontade de professores(as) e gestores(as), como sujeitos de uma história cotidiana, para construir a afirmação do Proeja, como pedagogia e como política. [...]” (MOLL, 2010b, p. 136). Ademais, o trabalho coletivo para reorientar as práticas escolares diárias é necessário para

atender de forma adequada o direito à educação, sobretudo do público de jovens e adultos trabalhadores.

Mediante o fato de que o PROEJA representa uma política nova, é preciso considerar a necessidade de fazermos o caminho, caminhando. Para além de erupções momentâneas e focais, é preciso trabalhar na perspectiva de ações permanentes, coletivas e que implicam reinventar o olhar e as categorias com as quais lemos a educação e a história de nosso país. (MOLL, 2010b, p. 138).

Chama atenção na exposição de Moll (2010b) o fato de o Proeja ser uma política nova, cujo caminho deve ser construído no caminhar dessa efetivação. Desse modo, questões que o envolvem não se encontram prontas e acabadas. Entendê-las exige um olhar mais amplo da educação brasileira. Para tanto, o trabalho coletivo é fundamental na construção do Proeja como política pública de Estado.

Outras transformações ocorrem na rede federal em âmbito nacional. Em 2005, tramitavam projetos na Câmara dos Deputados e no Senado Federal solicitando e tencionando a possibilidade de criação de universidades tecnológicas no país mediante a transformação dos Cefets (PIRES, 2005), uma vez que já se tinha criado na rede federal a primeira universidade tecnológica do Brasil. O PL nº 4.183 (BRASIL, 2004e) tramitou no Congresso Nacional dispendendo sobre transformar o Cefet do Paraná em universidade. Desse modo, a possibilidade é aberta e expectativas são criadas por parte de várias instituições visando à construção de condições que transformem os Cefets em universidades. O Proeja entra na disputa com esses interesses cujo foco encontra-se na educação superior.

Essa discussão combina com o processo de implantação do Proeja. No relato dos entrevistados, por exemplo, há expectativa por parte de profissionais federais da EP acerca do alargamento da oferta de ações da instituição para o nível superior, em contraponto à expansão do técnico de nível médio, visando, com isso, a transformação dos Cefets em universidades tecnológicas. A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) pela lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, constituindo-se formato diferenciado de instituição de nível superior (BRASIL, 2005f) a partir da lógica das políticas de diversificação e diferenciação institucional no Brasil (PIRES, 2005). Política presente no governo FHC.

No percurso de criação da única Universidade Tecnológica do Brasil, a política governamental de Lula evitou essa transformação, já que não havia esse interesse por parte do MEC. Desse modo, a criação de outra configuração institucional para a rede federal foi processada de forma polêmica. Instituem-se os IFs em conjunto com a segunda fase de expansão da EP no Brasil. Todas essas transformações em que o Proeja se fez presente dentro

dessas instituições e a implantação desses cursos não proporcionavam condições para os Cefets se tornarem universidade. Na maioria dos Cefets que já tinham os cursos superiores de tecnologia o caminho seria criar a pós-graduação e não alargar o ensino médio.

Além disso, a primeira expansão da EP começa em 2006. O edital Proeja-Capes/Setec nº 03/2006, (BRASIL, 2006b) é publicado com objetivo de fomentar a ação de criação de projetos em conjunto com pesquisas entre os atores das universidades federais do Brasil e os antigos Cefets à época (atuais IFs desde 2008). Nesse movimento, nove grupos de pesquisa foram formados em todo o país.

Não obstante, em linhas gerais, pode-se afirmar que a expansão em si é um movimento importante e necessário, que representa a presença do Estado brasileiro por meio de instituições reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, ou seja, é a presença do Estado para mais além dos territórios em que se concentra a maior parte do PIB nacional. Isso significa a possibilidade de muitos brasileiros terem acesso a uma educação de qualidade. Essa presença federal nas regiões mencionadas se justifica porque, atualmente, são poucas as redes estaduais estruturadas no sentido de se constituírem como a via para garantir, com qualidade, esse direito à população, apesar de ser responsabilidade dos estados a universalização do acesso ao ensino médio. (MOURA, 2012, p. 62).

A expansão, organização e reorganização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica transformada em 2008 para Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em todo o Brasil representa uma ação do Estado em favor do atendimento do direito à educação (MOURA, 2012). Na política de expansão da rede federal, o governo também cria programas, polariza ações políticas no sentido de qualificação profissional para atender interesses divergentes presentes no governo estabelecido.

Em relação aos dois programas focais – Projovem e Escola de Fábrica – gerados no governo Lula, houve retorno, em ambos os casos, do preceituário da revogada lei nº 5.692/1971 que estabelecia uma política compensatória sem garantir o atendimento do direito de uma sólida educação básica com qualidade. O programa Escola da Fábrica depende da parceria de empresários, em que recursos públicos passam a ser utilizados pelo setor privado. O programa apresenta trajetória assistencialista, retoma as políticas de educação profissional do século passado com o propósito de formar mão de obra na perspectiva do desenvolvimento econômico e da divisão social do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b).

De forma semelhante ao que ocorreu em 1942, o governo conduz-se para o terreno das reformas parciais, antes que para uma reforma integral que, neste momento, equivaleria à reapropriação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na perspectiva defendida nos anos de 1980, cujo princípio básico era o direito à

educação laica, gratuita, de qualidade, política e de formação omnilateral. [...] (p. 1107).

As escolhas do governo federal por programas focalizados, de caráter fragmentado, de viés assistencialista, por meio de política compensatória, em certo sentido, se direcionam para formulações encontradas em pesquisa de campo no setor produtivo (KUENZER, 2006). Com os dados coletados, a autora elabora sua tese em que apresenta provável síntese da pedagogia do trabalho no modo de produção capitalista, no regime de acumulação flexível. Sua análise de pesquisa apresenta-se como contraponto para se pensar as políticas e os programas de EP sobre a ação do Estado brasileiro. Assim,

[...] do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já do ponto de vista da educação, estabelece-se um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força de políticas públicas ‘professadas’ na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência. Em resumo, do lado do mercado, um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados por meio da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de Educação Profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente. (KUENZER, 2006, p. 880).

Se, por um lado, as forças conservadores prevalecerem na condução do Proeja nos IFs possivelmente o rumo que Kuenzer (2007) critica poderá ser seguido. No entanto, o marco legal fornece subsídio para lutar contra essa tendência. Se, por outro lado, as forças progressistas internas e externas se aglutinarem e avançarem com o Proeja diante do que está posto no Documento Base (2007b), aprimorando-o, é possível conseguir resultados a favor da educação dos trabalhadores em uma perspectiva humana. A respeito do Sistema S que oferta educação profissional em uma perspectiva mais mercadológica, modificações significativas não acontecem, pois somente se realiza a indução para ordenar recursos a fim de que instituições integrantes desse sistema participem dos programas de governo, contribuindo nos programas de renda mínima para jovens e adultos com o intuito de diminuir a pobreza absoluta.

A inserção do Sistema S e da rede privada de EP após a reformulação do primeiro decreto do Proeja, o qual foi revogado e que se resume na publicação do decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006a), também incorporado no primeiro Documento Base do Proeja

de 2006, é criticado por Rummert (2007). Alguns pontos desse documento apresentam valores contraditórios afirma a autora.

[...] O documento destaca, entretanto, como “parceiras *preferenciais* instituições pertencentes ao Sistema S” (Proeja, Documento Base, p. 55. Itálico meu), num claro movimento de oposição em relação aos pressupostos anunciados nas partes introdutórias do mesmo documento e evidenciando a forte capacidade de intervenção do Capital nas propostas de educação da classe trabalhadora apresentadas pelo Governo Federal. (RUMMERT, 2007, p. 44, grifos do autor).

É fato que o Sistema S representa o setor privado, porém é fato também que as instituições criadas na década de 1940 (Senai, em 1942; Senac, em 1946) contam com recursos legais, públicos, previstos de forma sistemática e permanente, com montantes elevados em relação aos demais níveis e modalidades de educação, criando distorções no aspecto financeiro da EP. Nesse sentido, é necessário que o Sistema S dê retorno à sociedade brasileira, ao Estado.

Rummert (2007) analisa a contradição no referido documento quando retrata que um dos eixos norteadores do Proeja é o trabalho como princípio educativo, entrando em conflito com as perspectivas das parcerias preferenciais, privadas, recebendo recurso público para que empresários da educação desenvolvam e ofertem formação para trabalhadores na lógica imediata do atendimento do mercado, como ocorre com o Sistema S.

De outro ponto, faz-se necessário considerar os seis princípios do Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007b, p. 37 e 38): inclusão da população brasileira em suas ofertas educacionais; inserção orgânica da modalidade EJA integrada à EP nos sistemas educacionais públicos; ampliação do direito à educação básica, universalização do ensino médio; trabalho como princípio educativo; pesquisa como fundamento da formação; condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Todos esses princípios representam um marco para a EP que até então não se encontrava em documentos legais nem se evidenciava como direito.

O decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006a) estabelece desde a oferta de curso e programas de EP à formação tanto inicial quanto continuada de trabalhadores e Educação Técnica de Nível Médio. Quanto à carga horária, os cursos destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores deverão apresentar duração de, no mínimo, 1.400 horas, das quais 1.200 horas são de formação geral; as outras 200, de EP. A carga horária dos cursos de Educação Técnica de Nível Médio, técnico de nível médio, é de no mínimo 2.400 horas, 1.200 horas para a formação geral e carga horária mínima definida em conformidade com a

habilitação profissional. A parte profissional do curso de Proeja segue orientações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, que determinam os eixos tecnológicos, os nomes dos cursos, a carga horária mínima dentre outras diretrizes e regulamentações em vigor.

Os cursos são certificados pela instituição ofertante, com elevação de escolaridade e vínculo formal com o Sistema Nacional de Educação. Para Kuenzer (2006), a vinculação não se traduz em integração da educação básica e profissional, mas se configura em âmbito formal tendo em vista que o CNE aprovou oficialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e a EP. Essas diretrizes reduziram os princípios e os conteúdos do decreto nº 5.154/2004, promoveram a independência entre EP de nível médio e ensino médio, contrariando, com isso, a perspectiva de educação integrada preconizada.

O desmonte realizado com o decreto nº 2.208/97 na oferta pública de EP transformou tanto as instituições públicas quanto privadas em plataforma de negócios, de troca de mercadorias. O decreto nº 5.154/2004 amplia o conjunto de alternativas do ensino médio integrado, no entanto não foram anuladas as possibilidades anteriores que pregoavam ações privadas realizadas de forma precária com aporte financeiro público (KUENZER, 2006). Em relação aos recursos públicos para o setor privado, não ocorreu publicização no governo Lula, a mesma lógica do governo anterior foi seguida, conforme análise de Kuenzer (2006) no período entre 1995 a 2005.

Houve a transferência de parte das obrigações do aparelho do “[...] Estado, e dos recursos para a sua execução, para o setor privado sob a alegação da *eficácia e da ampliação da capacidade de atendimento*, segundo a concepção público não-estatal a ser operacionalizada pelas parcerias com instituições privadas” (KUENZER, 2006, p. 901, grifos do autor). Em relação ao repasse do dinheiro público para o setor privado por meio das parcerias, argumenta Rummert (2007, p. 41) que:

Tal quadro evidencia que o MEC, coadunado com os parâmetros da atual ordem estabelecida pelo sistema capital, executa um duplo movimento de terceirização: por um lado, terceiriza instituições de diferentes tipos, transferindo recursos públicos para que executem trabalho educativo (que deveria ser de responsabilidade estrita do Ministério) junto aos jovens da classe trabalhadora; por outro, é terceirizado pelo empresariado para gerenciar uma ação educativa que atende a seus interesses imediatos em relação à força de trabalho e mediados no que diz respeito a iniciativas que concorram para a manutenção da hegemonia do capital. [...].

Os gestores da EP pública reivindicaram que as várias ações fragmentadas para o setor privado, feitas pelo governo federal, fossem redirecionadas por política de Estado com

controle financeiro dos recursos públicos da União, fato que não ocorreu (KUENZER, 2006). No mundo do trabalho, exige-se uma sólida e ampla educação básica que ocorra de forma integralizada com a EP, tecnológica, construída na base intelectual da técnica relacionada com conhecimentos e capacidades cognitivas complexas. O que se depara, no entanto, é com “[...] a reprodução do conhecimento tácito, não passando de discurso a integração entre educação básica e profissional” (KUENZER, 2006, p. 904).

Novas demandas são exigidas da EP decorrentes das transformações na base técnica com o aumento da utilização da microeletrônica, exigindo dominação das categorias do trabalho intelectual em contraste com o conhecimento tácito – próprio do modo taylorista/fordista (KUENZER, 2006). O Documento Base do Proeja (2007b), ao propor formação integrada humana, sinaliza a construção de uma educação profissional em uma perspectiva mais abrangente.

Pela concepção de formação integrada deve-se superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de ir além da preparação para o trabalho reduzida 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 ao adolescente, 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. (CIAVATTA, 2006, p. 923).

Em relação às ações formativas dos Cefets, Ciavatta (2006, p. 918) afirma que há uma “contradição entre a lógica da produção capitalista e a lógica da educação”. A lógica da produção capitalista se sustenta no lucro com base na exploração do trabalho, na duração da atividade produtiva, na redução dos custos, na ampliação da capacidade de produção do trabalho, na competição, na forma mercantil de toda a produção do ser humano. Já a lógica da educação ocupa-se da formação humana, relaciona-se pelo ato de socializar o conhecimento na perspectiva do diálogo, da discussão, da humanização, do tempo da aprendizagem, da emancipação, da necessidade do outro, do respeito do indivíduo, da participação e da construção do ser cidadão. Lógicas opostas que representam desafio aos IFs.

Para se desenvolver a grande política decorrente de transformações estruturais na sociedade é necessário distribuição de renda, geração de empregos, universalização da educação básica, garantia do direito de educação para todos, integração entre educação básica e educação profissional técnica, superando a redução ao adestramento para o mercado. Nesse cenário, necessita-se enjeitar a política econômica monetária e rentista e enfrentar as reformas estruturais adiadas há séculos. Em relação ao primeiro mandato do governo de Lula, até 2006

o Estado não agiu por meio de uma definição política com a rede Cefet. O cenário mudou no segundo governo. Ainda em relação ao início desse governo:

O balanço no campo da educação do atual governo, pelas opções no plano econômico, social e político e pelo abandono das bases sociais organizadas, reitera tanto a precariedade de recursos quanto a permanência do dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica e, portanto, a frágil relação entre educação básica e formação técnico-profissional. (FRIGOTTO, 2007, p. 1142).

Para se estabelecer um vínculo orgânico entre educação básica universalizada (com qualidade teórica, técnica e política) e educação técnico-profissional é preciso recuperar a educação básica pública, gratuita, laica e universal na perspectiva unitária e politécnica ou tecnológica e de formação *omnilateral* (FRIGOTTO, 2006). Uma formação que representa possibilidade de avançar as forças produtivas na busca de formação humana que contribua para emancipação. Foi desafio do governo Lula implantar essa educação, conforme Frigotto (2007). O fato é que não se consegue fazer em oito anos de mandato o que se luta há séculos para ser construído. Entretanto, havia uma expectativa dessa efetivação em parte pelas forças progressistas que lutaram e lutam por um maior avanço na economia, na política e na educação.

O pressuposto é a superação da dualidade na educação com elo no conhecimento, na cultura, na tecnologia e no trabalho na direção do atendimento do direito à educação de todos. Perspectiva também propagada para os cursos vinculados ao Proeja. É preciso superar o ensino médio profissional adestrador, centrado em habilidade, sem, contudo, deter conhecimentos fundantes. Para Frigotto (2007, p. 1142), existem, de certa forma, duas dificuldades materializadas e que necessitam ser confrontadas tanto pela sociedade brasileira quanto pelo governo e pelo Estado.

[...] Primeiramente, modificar as diretrizes promulgadas pelo Conselho Federal de Educação que induzem a compreensão do ensino médio a simples arranjos do Decreto n. 2.208/97, na perspectiva de articular e não do integrar e, em última instância, ao retorno do profissionalizante da reforma de n. 5.692/71, um adestramento rápido com vistas ao mercado de trabalho. O segundo é quebrar a barreira de resistências das políticas estaduais, sob as quais está a prerrogativa da oferta do ensino médio.

As questões analisadas por Frigotto (2007) refletem a necessidade de se ter neste país um sistema de educação em âmbito nacional para evitar esse zigue-zague na legislação, pouco contribuindo para se avançar na EP para além da compreensão somente de servir ao mercado. Tal análise também se estende à EP integrada ao ensino médio na modalidade de EJA. O

governo Lula expandiu a rede federal, revelando presença do Estado brasileiro por intermédio da criação de instituições que apresentam reconhecimento da sociedade brasileira como de qualidade. Essas instituições alcançaram as periferias das capitais e regiões distantes dos centros urbanos, ampliando o atendimento do direito à educação tendo em vista que a rede pública estadual é insuficiente para isso, compreendendo ainda que é dever dos Estados universalizar o acesso ao ensino médio público, gratuito e com qualidade social.

Além da expansão da rede federal, nesse período várias ações foram desenvolvidas por parte do Estado brasileiro por meio da Setec/MEC para se induzir a política de educação dos trabalhadores e seus filhos para se desenvolver o Proeja na busca de alcançar o atendimento do direito à educação deste público-alvo. O Estado, nos anos de 2007 e 2008, executou, por parte da Setec/MEC, o Projeto de Inserção Contributiva para apoiar a ação de implantação do Proeja na rede federal e contribuir para evitar a interrupção dos estudos dos alunos do Proeja. Em 2008, novas ações de formação foram realizadas, recursos financeiros foram ampliados em 27 polos de especialização em Proeja e mais 45 projetos foram aprovados visando formação continuada em decorrência da segunda Chamada Pública nº 01/2008 (BRASIL, 2008a). Todas essas induções políticas tiveram o aporte financeiro do MEC.

Como resposta do Projeto de Inserção Contributiva se iniciou a ação política de Assistência ao Educando do Proeja. O auxílio de assistência ao educando dos alunos do Proeja fornecido pelo MEC é no valor de cem reais para atender necessidades básicas, como alimentação e transporte (SILVA, 2010). Há instituições que agregam um valor a mais com recursos próprios. Além da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no governo Lula, uma nova institucionalidade foi estabelecida para essas instituições. A lei nº 11.892/08 estabeleceu que, na esfera federal, a composição da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculada ao MEC é formada por: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ), Cefet-MG e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Apesar de ser uma rede de educação profissional pública há diversificação e diferenciação entre as instituições de nível superior.

Tais instituições – IFs, UTFPR, Cefets – apresentam natureza jurídica de autarquia, possuem autonomia administrativa, financeira, patrimonial, disciplinar e didático-pedagógica (BRASIL, 2008c). Nessa mesma lei, o art. 8º dispõe que os IFs deverão ofertar 50% de suas vagas para os cursos técnicos e os outros (nessa porcentagem encontra-se a oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e na modalidade EJA) 50% para os de nível superior, distribuídos da seguinte maneira: 20% (vinte por cento) no mínimo para licenciatura e 30%

para bacharelado e cursos superiores de tecnologia. Todo esse processo persegue a lógica já revelada por Pires (2005) de perda de identidade que perdurou na era da Escola Técnica Federal. Por meio de uma metamorfose institucional, alcança-se uma “nova institucionalidade para a educação profissional e se configura, em mais um movimento de reestruturação do campo” (PIRES, 2005, p. 154).

No ato de criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de forma própria, a flexibilização ocorreu com a criação das estruturas multicampi com o objetivo de atuação em todos os níveis de ensino e modalidades, na perspectiva de desenvolver a tríade ensino, pesquisa e extensão em consonância com contextos e localidades. A proposta era que esses institutos agissem como agente no desenvolvimento dessas localidades, sendo compostos por professores atuantes na educação básica, técnica e tecnológica em uma mesma instituição. Moura, Lima Filho e Silva (2012) consideram polêmica a criação dos IFs no Brasil.

A transformação do Cefet em IF impactou sobre o Proeja nas mudanças ali geradas, como criação de departamentos e cargos, demandando tempo e envolvimento dos profissionais, exigindo deles acúmulo de atividades. Com isso, muitos profissionais deixaram de atuar nos cursos de Proeja para trabalhar na instituição em outros *campi*, ocupando outras funções com a nova organização institucional. Movimento percebido no processo de coleta das entrevistas nos IFs. Isso gerou a interrupção de ações positivas que estavam sendo desenvolvidas, como reuniões para se discutir o Proeja. Com a saída de professores que conduziam essas reuniões, o trabalho não teve mais continuidade em alguns casos.

Em face das transformações ocorridas no mundo do trabalho, encontram-se discursos com realce marcante na educação por parte dos trabalhadores e do mundo do capital. Para o trabalhador, interessa se escolarizar na perspectiva de conseguir garantir-se, manter-se, por meio da escolarização, no mercado de trabalho formal. Para o capital, interessa a elevação escolar da força de trabalho visando à elevação da produtividade, pois se comprehende que uma vez escolarizado haverá uma maior adaptação por parte do trabalhador às transformações no processo produtivo introduzidas com a tecnologia (BARBOSA; MIYASHIRO; GARCIA, 2004). Então o desafio posto é a construção de uma educação profissional ampla e crítica, que considera a formação completa do trabalhador, superando a perspectiva restrita centrada no treinamento, na formação profissional fragmentada.

O Proeja tem enfrentado obstáculos para sua transformação em políticas pública, em política de Estado. O Proeja pode se tornar uma modalidade de ensino com perspectiva de fragmentação e recorte, com *status* de pouco valor na instituição e, portanto, com facilidade

de ser abandonado ou de ter sua oferta reduzida em relação a outras modalidades de ensino. Isso pode ocorrer porque, em grande parte, a defesa dessa modalidade de educação fica a cargo de engajamento, de ideologia, de níveis de consciência presentes dentro dos espaços que ofertam o Proeja. (VITORETTE; CASTRO; BARBOSA, 2011, p. 7-8)

Apesar da criação desse programa ocorrer no bojo da retomada da discussão e do debate da política de formação integrada em conjunto com a expansão da rede federal, faz-se necessário buscar elo com concepções e ações políticas e pedagógicas com centralidade no trabalho como princípio educativo na perspectiva da formação *omnilateral*. No sentido de uma educação materializada na integração emancipatória, cabe ao Proeja superar limites que o circunscrevem. É necessário lutar para se evitar a subordinação da EJA à formação profissional flexível que se encontra estabelecida na própria legislação que a instituiu. Cabe reorientação da legislação que é ambígua na forma de oferta indeterminada em porcentuais firmes de participação no universo das modalidades de ensino e na incumbência para as instituições estabelecerem extensão, duração e forma de ofertar esse ensino (VITORETTE; CASTRO; BARBOSA; BARBOSA, 2011).

Lado a lado, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica convive com a rede privada de educação profissional – o Sistema S²³. Esse sistema, “cuja gestão é empresarial e privada”, dentre outras ações oferta cursos superiores de tecnologia (GRABOWSKI, 2010b, p. 71). É o maior sistema de educação profissional no Brasil e atua na qualificação básica, na educação básica e tecnológica. O Sistema S, em 2010, movimentou em torno de R\$ 16,1 bilhões de reais. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 53), “caberia reordenar a função social do Sistema S, já que o mesmo movimenta um significativo fundo público”. Diferentemente disso, entre 2003 e 2010, os recursos do MEC para financiamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou de R\$1,2 bilhão para R\$ 4,9 bilhões de reais.

Os recursos para financiar a construção de unidades federais de educação técnica e profissional, esse investimento são da ordem de R\$ 1,1 bilhão de 2008 a 2011, sendo que os IFs ofertam 190 mil vagas. Em 2010, a meta do governo era de atingir, com mais unidades, um total de 500 mil vagas em todo o país, distribuídas em 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. O total de escolas seriam 354: 140 já existentes e 214 ainda seriam construídas (CIAVATTA, 2010).

²³ Em 2008, apresentava um conjunto de 1.200 escolas distribuídas em várias entidades, tais como: Senai, Senac, Sesi, Sesc, Sest, Senat, Senar, Sescoop, Sebrae (GRABOWSKI, 2010b).

Em relação à questão da oferta do ensino médio e técnico nos IFs, Agrotécnicas Federais, Colégio Pedro II, colégios de Aplicação das universidades federais e estaduais, nos dois Cefets (RJ, MG), argumenta Ciavatta (2010) que todas essas instituições são públicas que atendem ao nível médio, ofertando vagas gratuitas para a população brasileira a partir de uma educação com qualidade social. Compreende-se, então, que as vagas presentes nas escolas públicas não podem deixar de existir considerando a realidade brasileira para atender adolescentes jovens, adultos e trabalhadores, pois “[...] Há uma exigência de ordem ética e política na sua manutenção” (CIAVATTA, 2010, p. 167). Registra-se aqui a importância da manutenção das ações na educação, de outro, a sua não continuidade impõe a falta de políticas públicas de educação com continuidade em suas ações independentes da mudança governamental.

A quantidade de instituições mais que duplicou em apenas cinco anos no governo de Lula. Antes da segunda expansão da rede federal, o bojo das discussões centrava-se na função social dessas instituições no processo de expansão no ensino médio integrado inserindo a EJA por meio de programa. Depois, as discussões na rede federal se orientaram para as questões organizativas, como estrutura organizacional da instituição (novos cargos criados, como de reitor e pró-reitoria) e local para a construção dos novos prédios (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012), gerando sobrecarga de trabalho aos servidores para atender em todas as instâncias essa expansão, considerando que ainda estava em trânsito a contratação de novos servidores.

Frente à dimensão do processo de expansão da rede federal, como a construção de projeto educacional, os fundamentos na perspectiva da politecnia ou escola unitária na direção da formação *omnilateral* foram negligenciados. Os novos docentes que entraram na rede federal – doutores e mestres –, por um lado, não a conhecem, são em geral bacharéis sem formação na área educacional; por outro lado, os contratados para trabalhar na formação geral, mesmo licenciados, não possuem formação na EP, educação integrada e EJA, dificultando o necessário elo entre disciplinas específicas, tecnologia, trabalho e cultura. Tal questão reforça a necessidade de implantar políticas públicas de educação combinadas com forte ação de formação docente, que não pode ficar em segundo plano.

Grande parte das instituições superiores não formam docentes preparados para lidar com o universo da educação profissional e tecnológica no sentido da formação integrada, politecnia, EJA. Essas questões não se encontram inseridas nos currículos de curso superior, propaga-se o “[...] discurso, inclusive oficial, de que há um apagão de *mão de obra* qualificada e que, portanto, é necessário formá-la rapidamente para atender às necessidades

immediatas do mercado de trabalho” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p. 29, grifo dos autores).

Em 2010, tem-se início o Sistema de Informação da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) – programa do governo federal que valida nacionalmente diplomas e constrói um banco de dados sobre os cursos técnicos cadastrados por todas as instituições de EP do Brasil. Em 2009, o Sistec funcionou apenas para cadastramento das turmas que se iniciaram aquele ano. Esse sistema de dados de informações dos discentes contribuiu para o controle, por parte do Estado, do número de alunos do Proeja para receber assistência estudantil no valor de R\$ 100,00.

A rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica recebeu o ofício circular nº 40/2009 GAB/Setec/MEC para que suas instituições apoiasssem o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de EJA, na formação inicial e continuada com ensino fundamental chamado de Proeja FIC. O ofício descrevia as orientações para desenvolver tal propósito visando uma ação política entre duas secretarias do MEC – a Setec e a Secad – a fim de implantar cursos de formação inicial e continuada integrados com a educação fundamental na modalidade EJA, por meio da ação conjunta com as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tanto nos municípios quanto nos estabelecimentos penais.

Outro documento oficial do Estado destinado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi o ofício circular nº 54/2010 GAB/Setec/MEC, de 1º de abril de 2010, que visava fomentar o desenvolvimento e a implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Certific) (BRASIL, 2007a) e Proeja – FIC.

[...] As novidades propostas nos Programas Certific concentram-se principalmente na responsabilização da instituição pelo prosseguimento de estudos daqueles estudantes que não alcançarem a certificação no processo de avaliação para o reconhecimento de saberes; o estabelecimento de um processo dinâmico de constante atualização dos Programas, mas sem a perda da validade do certificado, tendo como estratégia a produção de conhecimento em rede, pelo compartilhamento de conteúdos, na mais pura lógica *wiki*.²⁴ (SILVA, 2010, p. 183-184).

Se o Programa Certific, por um lado, proporciona o reconhecimento dos saberes dos trabalhadores, por outro nega a eles o direito à educação, resolvendo a situação por meio de certificado. Além disso, em relação aos saberes as instituições não fornecem aos estudantes do Proeja, no caso ao trabalhador, a compreensão histórica de seu existir social, uma vez que,

²⁴ O entendimento *wiki* significa veloz, muito rápido e também é o nome de um *software* colaborativo.

[...] A formação para o trabalho, construída ao longo da história das instituições da Rede Federal de Ensino Técnico, tem sido a tônica do trabalho de educação profissionalizante nessas instituições. O ingresso, nessas escolas, de um público específico, como o do PROEJA, implica uma novidade, tendo em vista que são sujeitos que já têm uma formação no e pelo trabalho. Esta distinção traz consigo um conjunto de elementos que problematizam os saberes desses adultos ingressantes, estranhos à tradição das escolas técnicas e, consequentemente, aos saberes dos seus professores. (FRANZOI et al., 2010, p. 172).

O Proeja, desse modo, representa um desafio para a rede federal, pois acolhe um público com características específicas, pessoas que já têm uma formação feita no e pelo trabalho, saberes conflitantes com os saberes que os docentes estão acostumados a lidar. No contexto de muitas transformações e adequações na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os IFs é o lugar onde se processa a implantação do Proeja.

A disputa em relação à EP, enquanto projeto político educacional, pôde ser acompanhado no debate que houve pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e DCNEM. A construção da base legal de sustentação do ensino médio integrado no panorama da politecnia ocorreu em 2004, com a publicação do decreto nº 5.154. Todavia, apenas em 2010 a discussão de se organizar a construção de novas diretrizes curriculares para a EP e ensino médio, incluindo a EJA por meio de proposição feita pelo CNE, foram retomadas.

As DCNEPTNM foram aprovadas legalmente pela CEB/CNE, em 9 de abril de 2012, e finalizadas com homologação no segundo semestre de 2012. A resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, define essas diretrizes, e todo esse percurso não ocorreu sem conflito.

Desde as primeiras leituras, constatou-se que a proposta, na prática, abandona a construção desencadeada nas seguintes características: centralidade nas competências; submissão explícita da escola e da formação humana à lógica do mercado de trabalho; ênfase nas certificações parciais, ensejando a volta da modularização e das saídas intermediárias; priorização das formas subsequente e concomitante em relação à integrada. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p. 30).

No enfrentamento das questões apresentadas, constituiu-se, por meio da Setec/MEC, um Grupo de Trabalho (GT) responsável por elaborar um documento em substituição ao apresentado pelo CNE, que teve como relator o mesmo que produziu o parecer CNE/CEB nº 16/1999, estabelecendo a separação entre EP e ensino médio.

Em 2010, ao mesmo tempo se processou no CNE a produção das novas DCNEMs. Após a primeira versão chegar às mãos do público, tendo como relator o conselheiro José Fernandes de Lima, o GT que atuou no debate das DCNEPTNMs propôs contribuições a

essas diretrizes. Nesse processo, houve incorporação das concepções fundamentais da base elaborada pelo GT e uma outra versão das DCNEMs foi publicada por meio do parecer CNE/CEB nº 05/12, homologado pelo MEC no início do primeiro semestre de 2012.

De outro lado, é possível se deparar com DCNEPTNMs que contam com apporte financeiro por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela lei nº 12.513/2011. Duas metas do PL do novo PNE, as estratégias 11.5 e 11.6, relacionam-se com o Pronatec:

A Estratégia 11.5 se refere a “Ampliar a oferta de matrículas gratuitas de EP técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical”. Entretanto, não especifica se os sindicatos são patronais ou de trabalhadores. O PRONATEC preenche essa lacuna e elege como parceiros prioritários os serviços nacionais de aprendizagem, controlados pelas entidades patronais da indústria, do comércio, da agricultura dos transportes etc. Já a Estratégia 11.6 – Expandir a oferta de financiamento estudantil à EP técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior – tem relação direta com a mudança que a Lei do PRONATEC promoveu no FIES (artigos 10 a 12 da Lei nº 12.513/2011). Esse fundo deixou de ser denominado Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, sendo agora designado de Fundo de Financiamento Estudantil. Nessa perspectiva, a Lei estabelece que os estudantes da EP privada têm acesso a ele. Esse movimento sinaliza para a dinamização do mercado da EP, estimulando a criação ou adequação de empresas para nele competir. O Programa estabelece diretrizes claramente contraditórias em relação ao movimento do início dos anos 2000, que sinalizava, ainda que timidamente, na direção da formação humana integral ou politécnica no ensino médio. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p. 32-33).

Apesar de o Pronatec não ser nosso objeto de estudo, as falas de entrevistados desta pesquisa o mencionaram, a sua criação pode apresentar desdobramentos na rede federal a respeito da prossecução almejada pelo Proeja como política pública de Estado, considerando que as ações do Estado se direcionar para o Pronatec do que ao Proeja. Isso significa a opção de se estabelecer parceria público-privada com o Sistema S e entidades patronais na perspectiva da oferta na forma de concomitância dos cursos, de atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho e não visar à formação integrada entre EP e ensino médio, *onmilateral*, pública, gratuita que atenda ao direito de todos à educação com qualidade social (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012). Os riscos do Pronatec em relação ao Proeja, parece impactar sobre as matrículas em Proeja.

O número de matrículas em Proeja na rede federal vinha crescendo de 2006 para 2010. Em 2011 é que se obteve um total de 41.971 matrículas em Proeja, somando-se as matrículas das esferas federal, estadual, municipal e privada. Houve resistência na oferta do Proeja, implantado praticamente em conjunto com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que, em 2008, transformou os antigos Cefets em IFs constituindo a

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esses fatos não estão isolados na história, mas imbricados no mesmo processo.

Atualizando, os dados apresentados anteriormente, para 2012 se registra uma queda nas matrículas em Proeja obteve-se um total de 35.993 matrículas da Educação de Jovens e Adultos – Integrada na EP de Ensino médio por dependência administrativa resultado da soma das redes públicas (Federal; Estadual; e Municipal) e rede privada no Brasil. Neste total apresentado contabilizou o somatório das matrículas presenciais e semipresenciais, distribuído nas esferas administrativas, conforme dados apresentados pelo MEC/Inep/Deed em dezembro de 2012.

Analizando os dados de matrículas de 2011, para 2012 percebe-se uma redução no número de matrículas nas esferas públicas (federal e estadual) e na rede privada. O destaque a rede municipal que tem um crescimento no seu número 84 matrículas em 2011, para 634 matrículas presenciais em 2012. A rede federal em 2011 tinha 14.530 matrículas, em 2012 passou para 14.107 matrículas de EJA integrada a EP de ensino médio. A rede estadual em 2011 apresentava 23.033 matrículas, em 2012 cai o número de matrícula para 17.171. A rede privada em 2011 o total de matrículas eram 4.324, em 2012 ficou em 4.081 matrículas para o Proeja. Analisa-se que o temor encontrado, entre o final de maio e o início de junho de 2012, na fala de entrevistados desta pesquisa apresentavam preocupação que de se ter redução no investimento no Proeja e, portanto, consequentemente diminuição no número de matrículas. É lamentável a redução no número de matrículas do Proeja, considerando a demanda de trabalhadores brasileiros sem escolarização básica já referida no Documento Base do Proeja. Esta queda no número de matrículas do Proeja vem combinada, no que se evidencia com a implantação do Pronatec, provavelmente o investimento e oferta deste Programa que vem funcionando desde 2011 a 2014, como ação política do Estado, do governo federal de alguma forma impactou no número de matrículas do Proeja a partir de 2012, se sugere aprofundamento, pesquisa em relação a esta questão posta.

No processo histórico, o movimento que se percebe dos governos federais é de ambiguidade: ora se evidencia o discurso a favor da formação humana integral, da politecnia, ora interesses do capital são assumidos por meio do discurso de se atender aos interesses dos trabalhadores, dos mais desfavorecidos, por exemplo, com o Pronatec. O Proeja, nesse processo, mostra-se tênue em relação às ações políticas da Setec/MEC, além de se considerar que a equipe é pequena para atender só a política do Proeja, quem dirá a outras.

À semelhança dos CEFETs, os Institutos Federais têm uma dupla responsabilidade, o ensino, a pesquisa e a extensão como universidades e a manutenção do ensino médio de qualidade como é sua tradição. Mas as políticas públicas de educação no Brasil não têm atendido satisfatoriamente a toda a população, principalmente no que toca ao ensino médio, cuja gratuidade e obrigatoriedade não é assegurada nos termos da lei, e depende do sucesso dos programas governamentais. (CIAVATTA, 2010, p. 171).

Ainda há a necessidade de se conduzir políticas públicas para arquitetar a EP como parte que integra o sistema de educação brasileiro universalizando todos os níveis e modalidades de ensino, tendo o trabalho em seu sentido ontológico e histórico como princípio educativo, a educação politécnica na perspectiva da formação integral do público de jovens e adultos trabalhadores. No geral, a história nos mostra que existe diferença entre formulação, implantação, implementação e materialização com o que, de fato, se consegue constituir na base de uma política pública. Em muitos casos, as condições materiais são adversas e precárias para se materializar uma ação política com tamanho desafio, como é o Proeja.

Desta forma, pode-se identificar que as políticas emanadas do MEC, em especial aqui a política de formação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos encontram-se submetidas e imbricadas com a política econômica adotada pelos governos brasileiros das últimas décadas, que é marcada por uma integração periférica e subordinada aos ditames dos países do capitalismo central, sob a orientação de organismos multilaterais. (LIMA FILHO; SILVA; DEITOS, 2011, p. 27).

O Proeja, de um lado, se constitui em um exemplo da ação subordinada das políticas de educação na perspectiva do mercado; de outro, também é decorrente de reivindicação dos trabalhadores no atendimento do seu direito à educação para além do capital. Reivindicação que deseja uma educação profissional pública, humana e crítica, capaz de contribuir para inserção e atuação na sociedade desses trabalhadores como cidadãos de direitos e não apenas como mão de obra qualificada. O comércio da força de trabalho não depende apenas do trabalhador, mas também do proprietário dos meios de produção que deve estabelecer um contrato para adquirir a mercadoria que é o trabalho. Necessita-se apreender o Proeja como objeto de análise investigativa, portanto, teórica, por meio de duplo sentido à contradita conjuntura:

[...] o PROEJA é, ao mesmo tempo, expressão da caracterização da formação do trabalhador como apêndice das políticas econômicas, marcadamente competitivas e desiguais, e efetiva oportunidade de ampliação da escolarização da população jovem e adulta, historicamente excluída dos processos educativos, nos marcos de uma política que se pretende pública. (LIMA FILHO; SILVA; DEITOS, 2011, p. 29).

Combinado que o propósito primeiro das políticas públicas é o ato de reverter a desproporcional desigualdade da dívida social engendrada pelo modo de produção capitalista que não promove a igualdade social, mas aparta um contingente de brasileiros dos direitos à educação básica, a ação de oferecer EJA na perspectiva da formação integrada ao ensino médio e à EP nos sistemas educacionais públicos reconduz de maneira crucial a política pública de educação. A autora considera que:

O segmento de trabalhadores – que se pode dizer de adolescentes, jovens e adultos – que demanda pelo ensino médio na modalidade EJA tem necessidade de não ser mais uma vez frustrado na realização do direito social universal à educação básica. Por essa razão, a realização do PROEJA exige esforços dos gestores e professores das instituições envolvidas, seja no sentido de cumprirem os compromissos assumidos na articulação entre as unidades de ensino do sistema educacional público a que pertencem, seja na cobrança de vontade política das instâncias governamentais que aprovaram a política pública dessa natureza. (CAVAZOTTI, 2011, p. 49).

O autor expõe as exigências do Proeja a gestores e professores e instituição. Ao elevar a escolarização e a qualificação do público de jovens e adultos trabalhadores, espera-se que cada um irá conseguir se integralizar na sociedade, trabalhar, diminuindo o seu estado de pobreza, ajudando a desenvolver a soberania do país. As políticas se evidenciam como campo de tensão, mas também se traduzem em conciliação de interesses entre as forças sociais antagônicas, pois, para as elites, essas políticas podem redundar em lucro, manter a ordem das desigualdades, aumentar o consumo; o trabalhador acelera a produtividade do trabalho ao sobreviver de outro modo, engendrando a produção do capital.

O Proeja tem a pretensão de atendimento em particular do público de jovens e adultos trabalhadores que tiveram o direito à educação negado de algum modo:

Porém, para que o PROEJA ofereça essas possibilidades à classe trabalhadora, é preciso que o MEC – Ministério da Educação e Cultura – regulamente a legislação que o orienta, pois há divergências teóricas inconciliáveis entre as pretensões do PROEJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais. É preciso então que se estabeleça uma política educacional para o ensino médio e a educação de jovens e adultos coerente com as propostas do PROEJA. (HOTZ, 2011, p. 65).

Tais desencontros na legislação da educação brasileira, mais uma vez direcionam-se para a falta e a necessidade de construção do sistema educacional no Brasil. Como se percebe, o Proeja surgiu por meio de lutas, obteve nova formulação, tornando-se mais amplo no âmago de diversas contradições que necessitam ser aprofundadas com objetivo de melhor compreendê-lo. Entretanto, percebe-se que a educação brasileira, não é pensada na sua

totalidade, mas em partes, permanece o desafio da criação de um sistema educacional no Brasil, e este fato é uma questão política. Por meio de políticas públicas, ações como a do Proeja que se desenvolvem na direção da formação humana pode atender ao direito público e subjetivo de educação para os trabalhadores. De acordo com Moll,

[...] Como ação efetivada no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o PROEJA deve ser compreendido como ação indutora em um campo/específico de formação, até então inexistente no país. Sua ancoragem institucional pode ser vislumbrada na proposição, igualmente inédita, de percentuais per capita diferenciados de financiamento para estudantes deste nível/modalidade educacional no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), aprovado na Lei nº 11.494/2007, que recolocou o conceito de educação básica na agenda pública, ao promover seu financiamento em todos seus níveis e modalidades. Cabe lembrar que o FUNDEB substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9.424/1996, que não previu nenhuma espécie de financiamento para EJA. (2010a, p. 138).

No governo Lula, o Proeja, por meio de várias proposições, pode ser viabilizado conforme Moll (2010a) por um relacionar tanto nos Sistemas Estaduais de Educação, por meio da ação política do Programa Brasil Profissionalizado, quanto na esfera federal, pelos IFs, que, pela lei nº 11.892/2008, nos artigos 7º e 8º, estabelece educação técnica de nível médio de forma prioritária ofertada no modelo de cursos integrados para EJA (BRASIL, 2008c).

Portanto o formato de *programa* não impõe ao PROEJA limites temporais, financeiros ou administrativos, o que de modo recorrente acontece a ações governamentais assim classificadas. Ao contrário, sua institucionalidade está assegurada tanto pelas leis referidas, quanto pelo conjunto de articulações entre os entes da federação que caracterizam este momento histórico da educação básica. Cabe-nos ter clareza deste contexto e nos debruçarmos sobre este *inédito viável* representado pelo PROEJA. (MOLL, 2010a, p. 138-139, grifos do autor).

Com essa exposição, o que se vislumbra para o Proeja é sua existência em médio e longo prazos na possibilidade de ele resistir por um período maior do que se espera de um programa de caráter emergencial, veloz, passageiro, em que passou o governo passou o programa. Permanece também o desafio do financiamento, da gestão para a construção de um espaço escolar que verdadeiramente acolha jovens e adultos trabalhadores destituídos do direito à educação em tempo devido, para que eles se sintam pertencentes às instituições que ofertam escolarização entrelaçada à EP.

Por fim, percebe-se que é de longa data a inexistência de políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, para

a EJA, demonstrando a necessidade de se criar um sistema educacional no Brasil para evitar encontros conflitantes na própria legislação da educação brasileira, podendo dar a eles respostas em sua totalidade e evitar ações desconectadas do todo da educação. Os IFs, no geral, também não têm experiência histórica na educação de jovens e adultos trabalhadores, havendo necessidade de políticas públicas de formação de professores de forma orgânica, pensadas em relação à educação brasileira em sua totalidade.

CAPÍTULO III – A experiência de Proeja: o direito de “iguais”

Os dados da pesquisa que são apresentados neste capítulo foram organizados em três categorias de análise, construídas após a leitura das informações coletadas durante as entrevistas na pesquisa de campo. Neste processo se considerou o diálogo que se efetivou de forma intensa entre os sujeitos da pesquisa com a pesquisadora, com a mediação da fundamentação teórica da pesquisa. Os entrevistados são atores que se encontram na condução do Proeja em âmbito nacional (Setec/MEC) e institucional (vários *campi*, departamento ou área acadêmica, cursos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – os IFs). Os sujeitos da pesquisa são de cinco IFs e da Setec/MEC, todos possuem a característica de ter relação com o objeto de estudo Proeja. As três categorias que serão apresentadas a seguir são: implantação e consolidação; formação de professores; Proeja: afirmação e negação do direito à educação.

A discussão sobre a implantação e consolidação do Proeja foi realizada a partir do relato dos entrevistados apresentando o que orientou a decisão de se implantar o Proeja; quais foram as facilidades e dificuldades encontradas pela Setec/MEC e pelos IFs, bem como quais foram as políticas adotadas para evitar a interrupção da educação dos jovens e adultos trabalhadores nos cursos de Proeja ofertados. Dialogou-se, para isso, com os autores: Machado; Fransoi; Rummert e Ventura; Mészáros; Ferreira e Oliveira; Castro; Machado; Vitorette; Lima Filho e Maron; Moll; Moura; Oliveira; Rousseau; Fávero e Freitas; Locke; Marx e outros; com documentos oficiais da Setec/MEC e legislação pertinente ao Proeja; com dados publicados das pesquisas da rede de pesquisa Proeja/Capes/Setec/MEC e com informações estatísticas do número de matrícula em Proeja no Brasil publicado pelo MEC/Inep/Deed e do Sistec/MEC.

A questão da formação de professores foi tratada a partir das respostas que os entrevistados apresentaram sobre iniciativas de formação que participaram, sobre o processo de capacitação para atuar no Proeja e sobre o conhecimento e a participação na rede de Pesquisa Proeja/Capes/Setec. Essa análise se sustentou em Moll; Lima Filho; Silva; Deitos; Maron; Fávero e Freitas; Ricarte; Lira; Moura; Bregonci et al. e outros; em dados pesquisados na fonte da rede de pesquisa Proeja/Capes/Setec e em documentos legais.

Por fim, a reflexão em relação ao Proeja como espaço de afirmação e negação do direito à educação foi elaborado considerando os relatos emitidos pelos entrevistados que avaliaram a política do Proeja, critérios adotados, a atuação da instituição na EJA. Também se

utilizou nos diálogos para as reflexões os seguintes autores: Silva; Höfling; Azevedo; Moura e Pinheiro; Moll; Machado; Coutinho; Anísio Teixeira; Marx; Rousseau; Locke; Ramos; Dubet; Ferreira e Oliveira; Fávero e Freitas; Lima Filho; Silva, Lemes e Silva e outros; legislação pertinente ao Proeja; documentos oficiais da Setec/MEC e informações publicadas pelas pesquisas da rede de pesquisa Proeja/Capes/Setec/MEC.

3.1 Implantação e consolidação do Proeja

Uma questão inicial é que o Proeja é implantado na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica em parte, porque o relatório Acórdão 480/2005 do Tribunal de Contas da União (TCU) explicita a necessidade de a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) à época apresentar ações inclusivas, uma vez que ela foi considerada “elitista”. Isso após a auditoria feita na Setec/MEC, Instituições Federais de Educação Tecnológica a pedido do TCU (BRASIL, 2005b) que se especifica a seguir.

O Acórdão 480/2005 teve como objetivo avaliar o atendimento dos estudantes de baixa renda como ação de inclusão social, o acesso e a permanência desses estudantes nas instituições federais de educação profissional. Para que essa auditoria fosse realizada, inicialmente foram levantadas questões sobre a inexistência de dados específicos e detalhados a respeito dos alunos da educação profissional e tecnológica e dados de matrículas. Essas informações foram solicitadas a Setec/MEC que não dispunha, para tanto, de dados consistentes. Nesse sentido, a auditoria encaminhou questionário e planilha para obter informações sobre quantitativo de matrículas, número de alunos concluintes, perfil socioeconômico desses alunos a 140 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets). Todos eles enviaram os dados solicitados.

Associado a tal ação, para estudo de caso, o Cefet do Espírito Santo e o Cefet do Rio Grande do Norte²⁵ foram escolhidos. As informações se apresentaram difusas, heterogêneas,

²⁵ O TCU escolheu estas instituições federais, por desenvolverem ações em favor do ingresso de alunos carentes. O Pró-técnico ou Pró-Cefet do Cefet do Rio Grande do Norte (hoje Instituto Federal do Rio Grande do Norte), o Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (Emjat) e os cursos básicos voltados para jovens em situação de extremo risco social realizados pelo Cefet Espírito Santo (desde o final de 2008, se transformou em Instituto Federal do Espírito Santo). O Pró-Cefet se refere ao desenvolvimento de um preparatório destinado aos candidatos de baixa renda para se prepararem para o exame de seleção da instituição, favorecendo o ingresso de alunos mais carentes. O Emjat oferecido deste 2001, se refere a curso de ensino médio, com duração de dois anos, direcionados para jovens e adultos acima de 21 anos de idade, com o requisito de conclusão do ensino fundamental. (BRASIL, 2005b).

em relação à evolução de matrículas e ao perfil socioeconômico dos alunos não houve coleta sistematizada e nem direcionamento centralizado por parte da Setec/MEC, tornando difícil o tratamento dos dados que carecem de uniformidade. Tais dados são fontes necessárias para a definição de políticas públicas para a EP no Brasil. No entanto, foi possível traçar aspectos em relação às questões postas e outras que seguiram à auditoria (BRASIL, 2005b).

Apesar da intenção original de democratizar o acesso aos cursos técnicos, atraindo somente 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 da classe média, pelo ensino gratuito e de qualidade. [...] (BRASIL, 2005b, p. 9).

Com esse processo, a EP não ficou mais atrativa. “[...] Permaneceu a tendência [...] de que os alunos mais bem preparados, oriundos de escolas particulares, ocupassem parcela importante das vagas dessas instituições, em detrimento dos alunos carentes” (BRASIL, 2005b, p. 9). As configurações expressas no decreto nº 2.208/1997 não se mostraram adequadas aos alunos, sobretudo os que precisavam vender sua força de trabalho (os que pertenciam à classe trabalhadora), já que impunha a necessidade de o aluno estudar em dois turnos: um para o técnico; outro para o ensino médio (BRASIL, 2005b). O documento relata ainda que: “Estudo realizado em 1999 no Cefet Rio de Janeiro mostra que 72.7% dos alunos que ingressaram na instituição estudaram todo o ensino fundamental em escolas particulares” (BRASIL, 2005b).

Constatou-se que, apesar de existir algumas ações isoladas de responsabilidade das próprias instituições para desenvolver mecanismos de acesso e permanência nos IFs dos alunos pertencentes a grupos desfavorecidos socialmente e economicamente, os recursos da União, além de escassos, não apresentam orientação específica para financiar ações desse porte. Nas diretrizes da Setec/MEC, ocorre o prevalecimento de programas feitos em parceria com a rede privada e cursos de nível básico. À exceção do Programa Educação, Tecnológica e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais (TEC NEP), não se encontrou previsão de ações políticas para a rede federal que financiassem a realização de mecanismos específicos com o objetivo de inclusão social nas instituições federais de educação profissional do país.

Nesse sentido, considera-se necessária a recomendação no sentido de que a Setec verifique a possibilidade de dar suporte financeiro às ações implantadas pelas Ifets e exerça papel indutor de mecanismos de inclusão social, divulgando e, se possível,

adotando, por meio de apoio financeiro específico, as boas práticas identificadas nas instituições. (BRASIL, 2005b, p. 33).

A clara recomendação a Setec/MEC de indução de ações políticas para atender aos trabalhadores, à população desassistida, contribui para justificar a criação de políticas como a do Proeja na rede federal de educação profissional. Nunca é demais relembrar que a EP do início do século XX foi gerada para atender aos jovens das classes menos favorecidas. As várias reformas voltadas para a educação profissional no Brasil têm dificultado o acesso dos trabalhadores, da população mais carente às vagas oferecidas pelas instituições públicas de educação profissional, pois esta tem sido ocupada pela parcela da população que não apresenta em seu histórico escolar interrupções. São estudantes que estudaram em escolas particulares e, no geral, não trabalham.

De acordo com Machado (2011), no Brasil, mais de 101 milhões de pessoas com 18 anos ou mais não possuem educação básica segundo dados apresentados em 2009 pelo IBGE. O Proeja foi a primeira experiência em âmbito nacional de se aproximar duas modalidades da educação básica – a EP e a EJA – tendo em vista as reivindicações da sociedade civil organizada e o atendimento a ações inclusivas nos IFs. Outras experiências já ocorreram na perspectiva de proporcionar ao trabalhador escolarização com elevação de escolaridade, como o projeto Integrar da Central Única dos Trabalhadores (CUT) que produziu material que trata dessa experiência e em alguns casos repercutiu no IF como orientador para construção do currículo integrado do Proeja. O Proeja contou ainda em seu processo de implantação com experiência de gestores em ação da CUT e professores da EJA, como informado pelo entrevistado 9.

[...] Como tinha essa experiência anterior de EJA, tínhamos professores [...] que queriam fazer isto: ofertar a EJA. Então, o decreto veio para dar força para esse grupo. Em muitos lugares [...] não existia o debate do Proeja e nem no *campus* novo recentemente instalado [...]. Só que coincidiu desses dois *campi* que os diretores indicados eram diretores que tinham vivido uma experiência de educação de jovens e adultos [...] no contexto dos programas da CUT [...] Esses diretores por conta que na época os movimentos sociais tinham muita dificuldade de fazer a certificação buscaram então os Cefets para fazer a certificação, esses diretores que estão envolvidos com esse processo acabaram que, por exemplo, esses dois *campi* são os que têm a maior oferta de Proeja [...] para esses gestores, enfim, de fato o Proeja era uma prioridade e o decreto tinha que ser cumprido. E não era só por uma questão legalista, mas tinha potencialidade essa oferta de Proeja. [...].

A implantação do Proeja, conforme os relatos dos entrevistados se desenvolveram mais onde a gestão tinha experiência com projetos de formação de trabalhadores por meio, por exemplo, dos programas da CUT, e/ou havia um convencimento político da importância

dessa ação do Estado para a educação dos trabalhadores, não se caracterizando apenas como simplesmente cumprimento da lei. Uma das primeiras ações da diretoria de políticas do ensino médio da Semtec/MEC, em 2003, foi realizar uma pesquisa com participação de pesquisadores nas universidades das experiências brasileiras que conciliassem qualificação profissional e educação com elevação de escolaridade do trabalhador. As experiências são expressas a seguir.

[...] Entre as experiências mapeadas, destacam-se os Programas da Escola 8 de Março, para sapateiros, enfermeiros e trabalhadores da indústria de vestuário; o Programa Integrar, da Federação Nacional do Metalúrgicos da CUT; o Iterra, Escola do Movimento do Trabalhadores Sem-Terra (MST); as Casas Familiares Rurais, dentre elas uma escola para pescadores; e o Projeto Integrar, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM) da Central Única dos Trabalhadores (CUT), que oferecia educação profissional integrada ao Ensino Fundamental, com certificação oficial, que ganhou visibilidade dada sua importância. (FRANSOI; MACHADO, 2010, p. 12).

A orientação para implantar o Proeja, além do decreto, foi decorrente da responsabilidade social do IF conforme relatou o entrevistado 8. Esta compreensão do entrevistado é imprescindível de que a rede federal de EP tenha ações com responsabilidade social, sendo uma instituição que oferta educação pública e gratuita deve também expandir o seu atendimento ao público da EJA aos trabalhadores e seus filhos. Objetiva-se, e ainda se objetiva, no Proeja acolher o seu público-alvo e oferecer uma educação que contribua para a formação do cidadão. O Proeja pretende que o aluno continue seus estudos em outros níveis. Em entrevista realizada em 2010, a afirmação do entrevistado 7 de que os IFs possuem condições de recursos humanos e infraestrutura para implantar o Proeja divergiu de outros entrevistados:

Primeiro o entendimento da responsabilidade do instituto, a responsabilidade das Instituições de Educação Profissional em qualificar esses trabalhadores e possibilitar no processo de formação a escolarização básica, ganhar a conclusão da escolarização básica de nível médio para esses trabalhadores. Terceiro lugar é a carência que se percebe no país todo, no sistema de ensino público de um modo geral de oferta de educação qualificada para esse público, jovens e adultos trabalhadores. Então, se oferta muitos programas supletivos no sentido de atuarem de uma forma bastante complementar, muito aligeirada, e muito mais, no sentido até de melhorar os índices de escolarização da população pelo número de certificados que você expede do que realmente proporcionar a esses sujeitos uma formação que dê a ele condição melhores de atuar na sociedade que [...] o instituto pode, deve e tem condições para isto. Tem condições em termos de recursos humanos, de infraestrutura, de acolher esse público e de propor para ele um projeto pedagógico mais arrojado, que dê para ele condição de mais formação de autonomia, inclusive depois continuar estudando [...] gerar também trabalho, possibilidade de trabalho, de produção de renda. Não vinculando isso necessariamente à possibilidade de inserção no emprego. (Entrevistado 7).

Esse relato contraria a afirmação de Rummert e Ventura (2007) de que o Proeja resulta em cursos aligeirados e fragmentados com objetivo de certificar e melhorar os dados estatísticos da educação no Brasil. Se conclui que a fala do entrevistado 7 e 2 se apresenta contrária ao segmento de profissionais federais que dizem que os IFs não têm condições de acolher e nem é lugar do público de jovens e adultos trabalhadores. A fala do entrevistado 11 contesta o fato de as instituições passarem anos e anos e continuarem dizendo que não têm condições de ofertar ou ampliar a oferta de cursos de Proeja, oferecendo, desse modo, vagas para os trabalhadores e seus filhos estudarem, veja sua fala: “[...] algumas instituições continuam alegando, ano após ano, que ainda não tinham condições de oferta e ampliação dela, dado a escassez de profissionais e necessidade de atendimento a outros programas do próprio MEC”.

Além disso, a entrada do público de jovens e adultos trabalhadores nos IFs é vista como ponto positivo, pois pode ser um diferencial em relação a outras instituições do país. Confrontando a reflexão desse entrevistado 7 com outras (8, 9, 2, 10), há a evidência de que a entrada do Proeja na instituição federal é uma questão também de decisão política. Outros entrevistados, em outros IFs que compõem a mesma rede, declararam que para parte dos profissionais dos IFs não têm condição de ofertar Proeja. Se não se abre vagas e se não aumenta o número de matrículas, pode se dizer que se nega a afirmação do direito à educação para o público de jovens e adultos trabalhadores,

[...] o instituto [...] tem muito a ganhar, também, porque ele traz para dentro da instituição um público que vem com outros olhares, essa complexidade social só tem a contribuir para a instituição. E ele representa um desafio? Representa. Porque a instituição ela vem de uma trajetória que apesar dela ter nascido lá no início do século, para atender uma população carente mesmo, desassistida socialmente, foi se perdendo muito dentro da trajetória dos institutos. Entre os anos 80 e 90, e depois também com a reforma que separou o ensino técnico e do ensino médio, e depois com a implementação da oferta dos cursos superiores há uma tendência de perda dessas identidades [...]. Estabelece inclusive o diferencial da atuação das instituições, os institutos, em qualquer esfera que se vá atuar [...] você enriquece essa cultura institucional e qualifica a instituição para estar desenvolvendo projetos muito mais arrojados nas diversas áreas, inclusive na formação de professores. (Entrevistado 7).

À medida que as transformações ocorreram com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica historicamente foi se alterando também o público, a estrutura organizacional da instituição, o nível de ensino dentro dos IFs, sua própria identidade. A entrada do público de jovens e adultos trabalhadores é vista como aspecto positivo – um desafio para ampliar e qualificar a cultura institucional atendendo frentes novas

como formação de professores. O entrevistado 11 argumenta que a preocupação que orientou a implantação do Proeja foi uma questão mais ampla, social: elevar a escolaridade dos trabalhadores do país.

A implantação do Proeja foi orientada por uma necessidade do nosso país de oferecer uma qualificação profissional integrada à elevação de escolaridade para uma população de jovens e adultos trabalhadores que encontravam-se fora do mundo do trabalho, e portanto, em busca de uma oportunidade profissional e até mesmo aqueles trabalhadores informais que buscavam fazer melhor, com mais conhecimento técnico, o que já faziam. Ao lado da qualificação profissional, o Proeja sempre buscou o desenvolvimento de conhecimentos integrados com a formação básica que proporcione ao educando um pensar interligado a outras dimensões da vida, como a cultura, a ciência, a tecnologia, mais acima de tudo que o faça reconhecer-se no mundo e transformá-lo. (Entrevistado 11).

O Proeja visa elevar a escolaridade do público de jovens e adultos trabalhadores. Para tanto, necessita ser sustentado por uma EP que não seja mercadológica, adestradora, restritiva. Mészáros (2009) defende, pois, um projeto educacional para os trabalhadores sustentado em uma educação transformadora. Ações importantes do Estado por meio da Setec/MEC, como a rede de pesquisa Proeja/Capes/Setec/MEC, foram destacadas na exposição do entrevistado 11:

Durante os oito anos de implantação do Proeja, sob a coordenação da Setec/MEC, podemos contar com muitos educadores/gestores sensíveis a uma educação transformadora que sempre considerou a inserção do público da EJA numa escola da rede federal, considerada por muitos como uma escola de elite, como um direito e não um pagamento de uma dívida social, uma ação de responsabilidade social. Isso se refletiu em pesquisas, em formações continuadas que foram verdadeiros espaços de avaliar e repensar o processo de implantação. No espaço da ação governamental foi fundamental a continuidade de gestores que acreditavam na concepção da proposta e puderam conhecer de perto pessoas que mudaram não apenas sua vida profissional, mas também e principalmente sua vida social, familiar, pessoal por terem vivenciado a experiência de voltar a estudar numa turma de Proeja. Ao lado da implantação nas escolas e das ações de suporte a implantação pela Setec foi e tem sido fundamental a rede de pesquisas que se iniciou no país sobre a temática da integração da Educação Profissional e Tecnológica à EJA como uma possibilidade concreta para jovens e adultos trabalhadores.

Os IFs são considerados espaços de educação privilegiada para poucos, a entrada do Proeja, conforme diz o entrevistado, abre oportunidade para o público de jovens e adultos trabalhadores destituídos do direito à educação. O entrevistado 11 destaca a importância das ações da Setec/MEC para se implantar o Proeja, tais como pesquisas, formação continuada, bem como certa continuidade da defesa do Proeja durante um período da gestão da Setec/MEC.

[...] Então, a história da educação de jovens e adultos no Brasil e a educação como um todo o que a gente não tem conseguido é na contradição avançar em muitos aspectos [...] avanços e retrocessos. Consegue-se avançar, no caso [...] do Proeja que se tinha uma grande resistência, inclusive a gente teve várias taxações que se era um grupo como alienígena lá dentro, mas foi o Proeja que fez levar o Projeto de Integração para outros cursos. (Entrevistado 9).

Diversas barreiras se evidenciaram no processo de implantação do Proeja. Afirma a maioria dos profissionais federais dos IFs que essa implantação ocorreu de cima para baixo via decreto, não houve debate sobre isso dentro dos IFs, não houve material para dar suporte a essa ação política. Houve resistência por parte dos profissionais federais em retornar a oferta de cursos técnicos integrados.

O entrevistado 2 expõe a dificuldade, a cada semestre, da oferta de curso manter as coordenações envolvidas na oferta de vagas de cursos de Proeja, apresentando uma situação frágil para a permanência de certo quantitativo de vagas.

Não se teve um impacto maior porque, como já coloquei, já trabalhávamos com as turmas de EJA lá. Esses dois cursos que foram ofertados, que abriram vagas para oferta de cursos para EJA, foi uma imposição mesmo da gestão. Nós tínhamos que atender o decreto, obedecer ao que o decreto estava pedindo. Os coordenadores na época aceitaram essa imposição. Dos diretores na época, dos diretores do *campus*, o diretor-geral é o diretor de ensino, muitos professores não aceitaram, muitos professores foram às últimas reuniões e só não conseguiram vencer porque havia esse decreto, essa imposição. [...] Mas ao longo da trajetória de 2005 até esse período nós não avançamos a oferta de vagas, pelo contrário [...] eles não querem mais a oferta, querem que a coordenação trabalhe com o subsequente, com o mestrado [...], os professores não têm interesse em trabalhar com a EJA. Mas, esse grupo de professores, mais a coordenadoria, mais o pedagógico, todo semestre, vão lá para dizer que é preciso sim a oferta de curso, porque tem alunos que querem fazer esse curso, que se saem bem, enfim. Todo semestre a gente tem essa fala de que não quer mais abrir, mais ainda se consegue vencê-la. Eu não sei até quando se vai conseguir isso. (Entrevistado 2).

Há dificuldade de se ofertar cursos na área da indústria para o público de jovens e adultos e manter essa oferta constante todo semestre, o que significa negociar sempre, a cada período, de oferta de turma para o Proeja. Percebe-se uma assunção do aspecto individual, dos interesses pessoais sobre os de cunho coletivo. A dificuldade de abertura da instituição para a entrada desse público espelha, de outro lado, conforme Ferreira e Oliveira (2010, p. 93), “[...] O caráter elitista que a instituição assumiu ao longo do seu desenvolvimento gerou um preconceito em torno de novos projetos educacionais que buscam atender aos seguimentos marginalizados [...]”, em uma escola pública com qualidade social. Essa problemática encontrada em IFs também é compartilhada pelos autores a seguir.

Há ainda, nesse embate de implantação do PROEJA, uma clara percepção da permanência dos efeitos históricos da visão sobre a população jovem e adulta trabalhadora, quando se vê a defesa de que jovens e adultos não possam fazer os mesmos cursos *regulares*. Essas concepções impactam e dificultam ainda mais a possibilidade de ampliar a oferta de cursos de PROEJA e torna ainda mais árdua a tarefa de buscar a transformação do Programa (PROEJA) em Política Pública. (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010, p. 160, grifos dos autores).

Verifica-se que, no período de 2007 a 2011, há um aumento no número de matrículas em âmbito nacional no Proeja (federal, estadual, municipal e privada), conforme dados do MEC/Inep/Deed (2011). O maior número de matrículas no Proeja, nesse período, foi destaque a rede estadual de educação.

Quadro 4 – Soma das matrículas de Proeja (federal, estadual, municipal e privada)

Ano	Total de matrículas
2007	9.703
2008	14.894
2009	15.533
2010	38.152
2011	41.971

Fonte: MEC/Inep/Deed²⁶/2011 (elaboração própria).

Analisando estes dados é possível afirmar que ainda é reduzido esse quantitativo considerando o que os documentos legais afirmam sobre o total dos alunos que tiveram seu direito negado à educação - milhões de jovens e adultos. Tal questão contraria o que estabelece a Constituição Federal de 1988 e nega a tese de Teixeira (2007) quando diz que a “educação não é um privilégio”. Todavia, ela continua se constituindo privilégio nos anos 2000.

Em relação à participação do número de matrículas da rede federal, ele é pouco expressivo. A maior predominância é na rede estadual. Considerando o investimento público realizado na rede federal, o quantitativo é reduzido em a resposta em termos de matrículas para o Proeja em nível médio, em termos de estrutura, ações e recursos a ele destinados. Foi oferecido por parte do Estado, por meio da Setec/MEC, formação para atuar no Proeja, capacitação e especialização a partir de cursos gratuitos, financiamento e pesquisas. No entanto, a participação dos IFs nessas ações políticas foi ínfima tendo em vista o retorno em relação à oferta de vagas e expansão do Proeja dentro da rede federal. Matrículas do Proeja

²⁶ DEEP – (Diretoria de Estatísticas Educacionais do Inep) - Setor de Informações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

em 2011 foram de 41.971. Desmembrando esse quantitativo em porcentagem nas diferentes esferas o resultado foi: federal: 14.530 (35%), estadual: 23.033 (55%), privada: 4.324 (10%) e municipal: 84 (aproximadamente menos de 1%).

Em 3 de abril de 2012, foram apresentados dados elaborados pelo Sistec/MEC e divulgados pela Setec/MEC para os IFs em relação ao acompanhamento do quantitativo de cursos de Proeja. Esses dados revelaram uma queda em relação à quantidade de IFs que anteriormente atendiam os 10% de vagas para Proeja: de 7 caiu para 5 IFs (Instituto Federal do Acre; Instituto Federal do Espírito Santo; Instituto Federal do Maranhão; Instituto Federal de Roraima; Instituto Federal de Farroupilha) com percentual de 10% de matrículas Proeja em relação ao total de vagas das instituições na rede federal, com os seguintes percentuais respectivamente (12,7%; 10,3%; 10,3%; 18,2%; e 16,8%). Nesta pesquisa encontram-se dois institutos dentre os cinco citados pelos dados do Sistec/2012. Sinaliza-se, com isso, a continuidade da política de Proeja nos institutos pesquisados, que se considera o grande desafio a ser conquistado neste momento histórico. Nos demais institutos desta pesquisa, houve crescimento no percentual de oferta de cursos de Proeja. Entretanto, esse crescimento está abaixo dos 10% estabelecidos pela legislação.

Os dados apresentados pelo Sistec/MEC em 2012 revelam que muitos IFs possuem *campi* sem oferta de cursos de Proeja, ou ainda a instituição não aderiu à oferta de cursos de Proeja. Fato que se revela nos dados estatísticos. De um total de 484.986 matrículas na rede federal dos cursos efetivados em abril de 2012, 27.199 são matrículas de cursos de Proeja. (BRASIL, 2012). Os dez por cento do total de 484.986 seriam em torno de 48.499 matrículas de Proeja, que deveriam existir para o cumprimento da lei. Há, portanto, um déficit de aproximadamente 21.300 matrículas de Proeja que ainda precisam ser ofertadas à sociedade brasileira de acordo com dados apresentados pelo sistema de informações Sistec/MEC.

O entrevistado abaixo afirma que a implantação do Proeja veio para atender os brasileiros que não possuem educação básica completa:

Nesses anos de implantação e desenvolvimento de cursos Proeja nas redes públicas brasileiras – seja na fede federal, estadual ou mesmo nas redes municipais, em parceria. O Proeja chegou aos jovens, aos adultos, aos idosos, aos deficientes, aos indígenas, aos pescadores, aos ribeirinhos, às pessoas em privação de liberdade... Ainda há muito para avançar, dados os números alarmantes de pessoas – cidadãos de direitos constitucionalmente garantidos – que não concluíram sua formação básica e não tiveram a oportunidade de uma formação profissional, mas tenho a certeza que o trabalho já desenvolvido nas escolas, nos grupos de pesquisa, nos espaços de discussão e reflexão que muitos têm participado, já ajudou a transformar muitas vidas... (Entrevistado 11).

A implantação do Proeja enfrentou e enfrenta contradições para entrar e se enraizar na cultura escolar dos IFs na perspectiva de uma política pública de Estado, com expansão de cursos para jovens e adultos trabalhadores. No atendimento ao direito desse público, problemas se apresentaram, como certo esquecimento em relação ao Proeja, com a criação na Setec/MEC de outro programa, Pronatec, relatado pelos entrevistados 9,1,2 no momento em que a rede federal começou a reagir em relação ao aumento quantitativo da oferta de cursos de Proeja nos IFs, conjuntamente com a expansão da rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. “[...] E é interessante que é uma consolidação na contradição, quase que contra-hegemônica eu diria, assim. Porque à medida que o governo tenta fazer o esvaziamento deliberado ou não da Política de EJA se amplia a oferta de EJA [...]” (Entrevistado 9).

Isto significa, conforme Oliveira (2007), que é necessário instigar a mobilização social daqueles que não têm parte na sociedade a fim de que o Estado brasileiro atenda seus direitos em relação à educação e a outros interesses coletivos. O entrevistado 8 a seguir argumenta a necessidade de ação contra-hegemônica em relação ao fato histórico que ocorre na EJA, de se oferecer cursos rápidos para os trabalhadores atendendo os interesses do modo de produção capitalista.

Vejo o Proeja como um programa com possibilidades de ser contra-hegemônico à lógica de aligeiramento da educação para o trabalhador da EJA [...], existe uma formação profissional estritamente preocupada com alocação do trabalhador no mercado de emprego, oferecendo a ele uma formação mínima e pontual. A perspectiva contrária a essa é a proposta do Proeja, realizar uma formação integral do trabalhador considerando-o em todas as suas dimensões: familiar, social, econômica, afetiva, cultural, profissional dentre outros. Uma formação que rompa com a lógica hegemônica de conformação do trabalhador à lógica de funcionamento do capitalismo. No Proeja, há a possibilidade de integração do ser humano, pensar e fazer juntos. (Entrevistado 8).

Na lógica da educação mercadológica, do capitalismo, o que se busca, de fato, são os cursos aligeirados, fragmentados, baratos. Entretanto, para garantir o direito à educação do trabalhador a formação ofertada a ele não deve ser restrita, mas ampla. Historicamente a modalidade de EJA no Brasil apresenta imbricações no movimento de aproximar e distanciar da perspectiva de formação integrada (MOLL, 2010b). De um lado, essa trajetória é marcada por experiências com ação compensatória e fragmentária. De outro lado, sua configuração ocorre em uma perspectiva de libertação e de transformação da realidade. A opinião de que o público de jovens e adultos trabalhadores, defasados do campo escolar, possui pressa para adquirir diploma ou certificação resulta na lógica compensatória de cursos com menor

duração do que os que são dirigidos para crianças e adolescentes. Cursos com tempo e conteúdos reduzidos, como a oferta dos cursos supletivos estabelecidos pelo capítulo IV da lei nº 5.692/1971, distantes de uma perspectiva de formação integrada humana, proposta no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007b).

Algumas instituições ofertaram EJA antes do decreto nº 5.154/2004. Cinco instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ainda na forma institucional de Cefet, atendiam à oferta de EJA sem ser na forma integrada com a educação profissional (MOURA, 2012), ou já tinham ofertado programas para trabalhadores. Desses 5 instituições tratadas por Moura (2012). Duas delas foram estudadas nesta pesquisa: IFES e IFSC. Além do mais, o IFG também teve experiência com EJA em tempos anteriores e fez parte também do recorte deste estudo. Três IFs com experiências em EJA se encontram na presente pesquisa. Historicamente o que se percebe é a pouca participação das IFs na educação de jovens e adultos trabalhadores, principalmente em tempos anteriores ao Proeja.

Houve a necessidade de material sobre essa temática para dar suporte às discussões internas aos IFs, o que não havia disponível no início de implantação do Proeja, segundo informante:

Quando nós começamos essa discussão sobre a implantação do Proeja [...] havia muito pouca coisa sendo produzida do ponto de vista da discussão do que se faz hoje, da integração da educação básica e educação profissional voltada ao público de jovens e adultos. (Entrevistado 7).

Essas questões só foram tratadas após a implantação do Proeja via decreto. A consequência disso foi que:

[...] E aí eles instituíram o Proeja porque tinham que instituir. E pegaram o projeto pedagógico do Cefet que já estava pronto e passaram a oferecer [...] Os professores na sua maioria mestres ou doutores não tinham uma formação para trabalhar na EJA, pouquíssimos tinham. Debateram-se muito, não queriam o Proeja [...]. (Entrevistado 1).

Pela fala é possível perceber resistência por parte da instituição em decorrência de diversos desencontros no processo de implantação do Proeja e dos interesses que ele veiculava, além do desconhecimento dos sujeitos da EJA, gerando insegurança aos docentes. O fato de o Proeja ser implantado por meio da oferta dos cursos existentes, transpostos linearmente e reduzidos do ensino médio integrado direcionado aos adolescentes, antes do decreto nº 2.208/1997 precisa ser revisto, considerando que a formação integrada proposta no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007b) não significa transposição do que se fazia antes

da década de 1990. Salvo raras exceções para o público adolescente, algumas tentativas foram feitas no sentido de retorno à oferta de técnico integrado, porém de forma muito lenta, como expõe Moura (2012). Tal retorno foi bastante delongado considerando existir legislação para o estabelecimento dessa ação por parte dos IFs desde 2004.

Outro desafio ainda permanece segundo Moura (2012): de se formar professores para exercer a docência no Proeja, questão presente na análise desta pesquisa. Tanto no momento de se implantar o Proeja até o presente momento os IFs desconheciam ou se encontravam distantes do público de jovens e adultos trabalhadores. Com o passar do tempo, foi se conhecendo melhor esse público e o Proeja foi repensado nos IFs na medida em que cursos iam sendo ofertados, conforme relato dos entrevistados. Houve, com isso, redução na resistência que, inclusive, pode ter continuado a se manifestar de forma não dita, não explicitada verbalmente ou houve acomodação da situação posta. Contudo, houve manifestação do segmento resistente ao Proeja nos períodos em que ocorreram eleições, conforme relata o informante:

A pouca adesão dos professores. [...] Pelo atual reitor houve uma pressão para a participação dos coordenadores, mas nem todos abriram espaço para fazer proposta de cursos para esses alunos. [...] Foi a partir do decreto mesmo, da imposição do decreto é que se constituiu. [...] Sem esse decreto nós íamos continuar com uma turminha entrando, sem essa estrutura maior que agora nós temos, um número maior de oferta para os alunos da EJA. (Entrevistado 2).

A implantação do Proeja de deu por decreto, veio de cima para baixo. Mas, na coordenação não houve resistência dos professores, a resistência existiu fora daqui, na instituição. Entretanto, quando começou a se ofertar os cursos de Proeja tivemos muita dificuldade de manter os alunos de lidar com eles. (Entrevistado 12).

A fala do entrevistado 2 declara que o decreto foi uma necessidade diante dos enfrentamentos na instituição para se implantar o Proeja, que foi, então, imposto e, como toda imposição, tem consequências. Houve resistência em relação ao Proeja, mas o contrário também ocorreu. A defesa da inserção do Proeja na rede federal ocorreu por parte de pequenos grupos de professores. Esses professores federais, no geral, já tinham envolvimento com a educação dos trabalhadores, já atuavam no exercício da docência com EJA. Houve apoio por parte dos profissionais federais que não apresentavam experiência com a EJA e os que já tinham experiência com a EJA para se implantar o Proeja.

Os profissionais que defendiam a experiência promoveram resistência ao enfrentar aqueles que não queriam que se elaborassem projetos em concordância com a proposta do Proeja dentro dos IFs. Eles insistiram para que tal realidade se concretizasse na abertura de

cursos de Proeja, conduzindo esse processo, percorrendo-o em todos os trâmites burocráticos necessários para se criar os cursos de Proeja na instituição. Já o entrevistado 12 afirma que em sua coordenação não houve resistência para se implantar o Proeja, foi aceita, todavia, quando se ofertou e foi se recebendo os alunos do Proeja se teve muita dificuldade de mantê-los no curso, além disso, houve resistência na instituição no processo como todo para se implantar o Proeja.

Outros apoiaram a implantação do Proeja mesmo sem a experiência com EJA, porém compreendiam a importância para o país de proporcionar o atendimento do direito à educação dos trabalhadores por conta, em parte, de posicionamento político e de reconhecimento de ser também trabalhador.

[...] Como nós já tínhamos essa trajetória com um grupo pequeno de professores que tinha o entendimento de que o Cefet devia abrir as suas portas também para atender esse público. [...] Nós recebemos bem, um pequeno grupo, mas a grande maioria dos profissionais não entendeu que a escola deveria ofertar o Proeja. Mesmo porque foi de cima para baixo. Nós historicamente não tínhamos experiência com a educação de jovens e adultos. Não houve um apoio da direção. Visivelmente a direção não fez, não proibiu, mas não apoiou. Então, o Proeja se... foi implantado na instituição com certeza por conta de um pequeno grupo de professores da formação geral que já ofertavam a educação média para jovens e adultos que resolveu abraçar isso. (Entrevistado 4).

Segundo a exposição do entrevistado 4, há uma aceitação do Proeja por parte de um pequeno grupo de professores, mas que, no geral, a maioria resiste a implantação do Proeja no IF. O entrevistado relata ainda que não se tinha experiência com o público de jovens e adultos trabalhadores. Para alguns entrevistados, há uma maior aceitação e participação no Proeja por parte dos professores dos IFs que atuam na formação geral, diferentemente do que ocorre com professores que atuam na formação profissional técnica (Entrevistados 2, 4, 6, 9). Outros entrevistados não fazem a distinção entre professores técnicos e de formação geral, referem-se à dificuldade de diálogo com os professores (Entrevistados: 1, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 12), questão fundamental para o desenvolvimento do Proeja, conforme expõe, no trecho a seguir, um entrevistado ao demonstrar certo impedimento de estabelecer um tempo para diálogo com a parte técnica, um sentar junto para conversar sobre o curso de Proeja previsto no documento Base do Proeja. “[...] Primeiro o fato de conseguir que área técnica sente-se para fazer um projeto de curso integrado. [...]” (Entrevistado 4). A fala do entrevistado 4 assevera a dificuldade de diálogo entre os professores. Este diálogo é fundamental para que efetivamente a integração ocorra pela via do trabalho coletivo, interdisciplinar e de integração entre a formação geral em EJA e EP.

Percebe-se a existência de certa disputa e/ou dificuldade de diálogo entre os professores e seus pares, tanto da parte técnica como de alguns da formação geral. Os profissionais que não aceitaram ou impediram a entrada do Proeja foram administrativos, gestores e professores. Faltou apoio e envolvimento, enfim, posicionamento da gestão na direção do Proeja em algumas instituições. Segundo com outro entrevistado, a implantação do Proeja ocorreu da seguinte forma:

[...] Para a implantação, não houve uma discussão prévia, vamos dizer assim. Não houve uma capacitação prévia. Não houve uma consulta com quem de fato vai estar no objetivo final que são os docentes e os servidores da instituição. [...] Não! A implantação veio, e depois que veio a implantação é que houve a interação na verdade. Toda a adequação para se implantar o Proeja na instituição. (Entrevistado 5).

Pelo relato do entrevistado 5, o processo de implantação do Proeja foi atropelado e desencontrado em relação às condições necessárias para essa concretização, tais como discussão interna com a instituição, convencimento político e papel social para se entender o Proeja, caracterização dos sujeitos da EJA, formação docente e importância econômica, política e social da atuação da rede federal nessa estratégia oriunda do Estado por meio da Setec/MEC. Esse processo foi decorrente de um decreto, e nem sempre as leis são colocadas em prática, conforme já anunciava Rousseau (1999). Mas, será que essa implantação ocorreria de outro modo considerando o perfil dos IFs explicitados anteriormente?

As falas dos entrevistados evidenciam a questão da imposição da lei por meio de portaria seguida do decreto nº 5.478, substituído por outro decreto nº 5.840/2006. Teve entrevistado que afirma que só se implantou o Proeja porque existiu um decreto que o impôs. O IF não apresentava identidade de oferta de cursos para atender ao público-alvo do Proeja.

[...]. Para muitos esse instrumento foi considerado autoritário e irresponsável já que a rede federal, instituição obrigada a ofertar Proeja, em 2005, não possuía essa identidade de oferta de cursos [...], foi lançado sem uma base ampliada de discussão da proposta na rede federal. Isso causou muitos transtornos ao programa. Esse era o principal argumento contrário a ele. (Entrevistado 8).

[...] Mas havia já uma legislaçãoposta que era aquele decreto que antecedeu o último decreto nº 5.840/2006. [...] Não estamos dizendo que não havia discussão no âmbito dos debates nacionais, até porque a educação de jovens e adultos no Brasil é uma questão da pauta de educadores e Paulo Freire, e, isso é de longa data. Mas, a discussão não estava posta para dentro da Rede Federal de Educação Profissional. E houve e como ainda há muitas resistências em relação a assimilação dessa proposta e esse debate. (Entrevistado 7).

O entrevistado 7 expõe a existência de legislação para o Proeja, mas faltou aporte teórico para discuti-lo no seu processo de criação dentro dos IFs. Registra-se uma resistência conservadora no IF em aceitar o Proeja em seu espaço, uma dificuldade de assimilar essa proposta e, inclusive, debatê-la. O processo de implantação do Proeja, em parte, foi conflituoso e criticado porque ocorreu via decreto presidencial. Entretanto, apreende-se nas falas dos entrevistados que o decreto trouxe também aspectos positivos, tal qual a oferta de vagas para atender o público de jovens e adultos trabalhadores expandindo os IFs.

[...] a publicação do primeiro decreto e o fomento por meio da descentralização de recursos, proporcionalmente ao número de turmas implantadas. A partir daí [...] houve um aumento da oferta de vagas, mas ainda com um estigma de obrigatoriedade, via decreto presidencial, de atendimento a um público que muitos gestores e professores diziam não saber como lidar. Ainda hoje, com o aumento significativo de instituições da rede federal, há professores, principalmente os substitutos, que iniciam o trabalho em uma turma de Proeja sem experiência necessária na educação de jovens e adultos. (Entrevistado 11).

O financiamento para o Proeja foi proporcional ao número de turmas que se implantassem. Professores e gestores que resistiram a ofertar vagas para os cursos de Proeja afirmavam que não sabiam como lidar com os jovens e adultos trabalhadores. O entrevistado 11 expõe que os docentes direcionados ao Proeja são os contratados temporariamente, no geral sem experiência em EJA e EP, sugerindo ainda pouco envolvimento dos docentes efetivos nesse propósito. E ainda, como garantir continuidade com contratos temporários? Permanece um desafio a ser enfrentado pensar o Proeja como política pública e sua materialização na rede federal via cultura. Em certo sentido, para uma parte dos profissionais dos IFs, mantém-se a visão histórica decorrente do fato de que os cursos aligeirados serem para a EJA, cabendo a qualquer pessoa ali atuar (OLIVEIRA, MACHADO, 2012b). O próprio Parecer nº. 11/2000, que estabelece a EJA como modalidade da Educação, se encontra inserida no sistema de educação, nesse sentido, não confere deixa-la a margem deste processo, ela necessita de profissionais qualificados e adequados que compreendam os sujeitos da EJA.

O Proeja impactou contrariando a expectativa por parte de professores, gestores e técnicos administrativos federais dos Cefets, que não queriam retornar ao técnico integrado e atender ao público de EJA. Um dos pontos desse impacto seria o desejo de transformação dos Cefets, atuais IFs, em universidades tecnológicas, como já foi dito, pois havia a compreensão de que, por ser uma instituição de excelência, o próximo passo a ser dado seria ser universidade. Isso considerando a própria trajetória histórica dessas instituições,

principalmente o que ocorreu com o Cefet-PR, transformado em 2005 em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Nesse sentido, o IF era o não lugar do público de jovens e adultos trabalhadores. A implantação do Proeja contrariou a opção de se criar condições necessárias na instituição para se tornar uma universidade, mas contou com o apoio de professores que defendiam a EJA nos IFs.

Então, foi um processo, assim como em outros locais, bastante conflituoso, que envolveu a expectativa de professores sonhadores que queriam que a EJA se efetivasse no instituto, por outro lado também reações contrárias, educadores, profissionais que achavam que aquela oferta não era do instituto, do antigo Cefet [...] era uma oferta meio que estranha à instituição. Que talvez não fosse, na opinião dessas pessoas, e nem a função do Cefet [...] fazer a oferta para o público de jovens e adultos. Porque inclusive se tinha todo um debate [...] de fazer com que aquele *campus* se tornasse uma universidade tecnológica. [...]. (Entrevistado 9).

Para um grupo, a função da instituição não seria de permitir a presença do público de jovens e adultos trabalhadores, pois isso representaria retorno da oferta dos cursos de nível médio técnico integrado. O investimento deveria ser o de construir cursos superiores, pós-graduação para se alcançar o *status* de universidade, uma vez que as transformações na identidade dessas instituições têm sido sempre para um nível acima: fundamental, médio, superior, pós-graduação. Esta convicção exposta pelos entrevistados demonstra pouca sensibilidade aos dados estatísticos de que existem milhares de trabalhadores brasileiros sem escolarização básica, referidos no Documento Base do Proeja (2007b). Para outro segmento de profissionais, em quantitativo menor, o IF tem a responsabilidade e a função de acolher o público de jovens e adultos trabalhadores.

[...] Para esse grupo de pessoas dessa ideia havia como que um estranhamento, é como se o Proeja ali dentro estivesse fora do lugar, por mais que se reconhecesse o papel social coisa e tal, mas ele não é para grande parte dos educadores. A implantação aconteceu principalmente pela articulação, pelo empenho e esforço de pequenos grupos de educadores que mesmo não tendo uma leitura teórica, uma compreensão clara do que era a EJA e o Proeja, alguns sabiam da EJA, do Proeja, sabiam dessa importância. Por isso defendiam o Proeja e, por conta própria, usavam ao máximo o que a instituição poderia oferecer para efetivar o Proeja em diferentes *campi*. (Entrevistado 9).

Dentro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica existiu a presença de um grupo pequeno que buscou efetivar ações favoráveis ao público de jovens e adultos trabalhadores reivindicando a abertura dos cursos de Proeja. Houve a evidência de que há a necessidade de convencimento político dos IFs pelo fato de que existiu e parece ainda haver um estranhamento e/ou dificuldades em relação ao público de jovens e adultos trabalhadores.

Conforme exposição de Oliveira e Machado (2012b, p. 139) existe “[...] uma cultura institucionalizada nos institutos federais que, contraditoriamente, nascem para atender à formação dos trabalhadores pobres e transfiguram-se em espaços de excelência que vivem um estranhamento diante do público-alvo [...].” Esses institutos passam a recebê-los com a entrada do Proeja.

De forma divergente, o entrevistado 11 argumenta que apesar do Proeja ser implantado na Rede Federal por meio de decreto o MEC não foi impositivo, foi tolerante ao considerar que os institutos precisariam de um tempo para se adequar à oferta de EP integrada ao ensino médio na modalidade de EJA, tendo em vista as especificidades da instituição de não ter identidade em atender a esse público.

[...] A implantação ocorreu com uma série de ações de apoio da Setec, principalmente da formação continuada de educadores, gestores e demais profissionais que atuam nas instituições da rede federal. Mesmo sendo uma determinação via decreto não houve uma imposição, por parte da Setec/MEC. Quanto às metas determinadas no decreto, por entender que as instituições precisaram de um tempo para sua melhor oferta para capacitarem seus educadores e até mesmo estruturarem várias escolas, uma vez que nem todas atendiam educandos no período noturno [...]. Por outro lado, algumas instituições continuaram alegando, ano após ano, que ainda não tinham condições de oferta, de ampliação dela, dada a escassez de profissionais e a necessidade de atendimento a outros programas do próprio MEC. (Entrevistado 11).

Esse entrevistado foi o único que relatou a espera por parte do Estado para que as IFs se adequassem à oferta de Proeja, em particular aquelas que não tinham atividade no período noturno. Mesmo o Proeja sendo implantado via decreto presidencial, ele não foi imposto à força. O primeiro decreto do Proeja é de 2004 (BRASIL, 2004a), mas só a partir de 2006 ocorre a oferta de cursos nos IFs. Junto com o decreto houve por parte do Estado também liberação de verba para a indução da política de Proeja. O entrevistado 11 expõe que a Setec/MEC, além do fomento, também proporcionou formação para os profissionais federais dos IFs que atuavam ou iriam atuar no Proeja.

O Estado, por meio da Setec/MEC, compreendia que as instituições precisariam de um tempo para se adequar à oferta dos cursos de Proeja, porém, conforme a fala do entrevistado 11, esse tempo se prolongou além do esperado porque permaneceu um quantitativo de instituições que, mesmo recebendo apoio, se posicionaram que não tinham como ofertar ou ampliar os cursos de Proeja. Isso sugere que os interesses não foram convergentes em relação ao Estado e aos IFs para ofertar e expandir o Proeja como prioridade na ação institucional.

De toda forma, nas disputas de projetos e concepções as tramas nesse processo nem sempre são favoráveis para desenvolver políticas tendo em vista os interesses dos

trabalhadores. Em relação à questão de por à força um direito, Rousseau (1999), no século VIII, já dizia que se pode não obedecer a preceitos legais quando não há consequências imediatas, então, torna-se permitido não cumprir o que se impõe à força, quando a posição da instituição se coloca mais forte do que o direito. Os IFs, em sua maioria, procuraram ser mais forte do que o decreto presidencial diante de sua resistência à entrada do Proeja, conforme o relato da maior parte dos entrevistados.

Rousseau ainda diz: que direito é esse que se extingue quando a força é interrompida. Desse modo, se se força a obedecer pela força não precisa obedecer por obrigação, por dever, se não for já não mais forçado a obedecer não se terá a obrigação de fazê-lo. Na realidade dos IFs, isso se observa pelo fato de que muitos institutos já, em 2006, não ofertaram o Proeja, não sentiram que deveriam obedecer pela força o decreto, uma vez que não compreendiam que se tratava de um direito já conquistado e afirmado em lei desde 1988 na CF.

Retoma-se aqui Rousseau e com ele pode-se dizer que se o Proeja é implantado por decreto, de cima para baixo, sem debate e discussão interna com profundidade nos IFs, e não houve, em grande parte, a compreensão do direito à educação do público de EJA, não havendo consequências em relação ao cumprimento do decreto parece se que fica desobrigado a ofertá-lo. Muitos IFs se encontram livres da obrigação de se ofertar ou ampliar o direito à educação do público de jovens e adultos e, portanto, se mostram resistentes, questão que se reflete no quantitativo de vagas ofertadas para os cursos de Proeja, como revelam os quadros 4 e 5 neste capítulo.

Dois entrevistados não afirmaram explicitamente que a implantação do Proeja foi por decreto, pois não tinham clareza em relação a essa questão, mas expõem que a decisão para se implantar o Proeja veio de cima para baixo, não foi um querer da instituição. “Acho que foi a imposição. Assim, a ordem veio para ser implantado nos Institutos, porque pelo que eu vi não foi um querer, um vamos investir nisso, foi assim: temos que fazer” (Entrevistado 10). O outro afirma que “[...] a Direção loteou onde seria aplicado o Proeja [...], veio das instâncias superiores para as instâncias inferiores. Não foi assim, não houve um consenso da coordenação, do grupo de professores em se montar um projeto e depois apresentar. Foi justamente o contrário” (Entrevistado 6).

O entrevistado 3 argumenta que o que orientou a decisão para se implantar o Proeja foi “O grupo de professores que existiam naquela época, e, a demanda do município [...].” Desse modo, o participante não mencionou em nenhum momento a existência de decreto para se implantar o Proeja, mas afirmaram que foi impositiva e veio de cima para baixo. Dos entrevistados que afirmaram que a decisão para se implantar o Proeja foi o decreto, três deles

acrescentaram que esse não foi o único instrumento, outros fatores geraram essa implantação: defesa política pela integração, defesa por parte do Estado via Setec/MEC dos IFs atenderem a um público diferenciado da elite, pressão dos movimentos sociais em defesa do atendimento do direito à educação para os trabalhadores, dados estatísticos do IBGE demonstrando a demanda sem educação básica no país.

Em minha opinião o que orientou a implantação do Proeja foi uma conjugação de fatores: a defesa política da integração presente nos dirigentes da Setec à época. Lembro que antes do Proeja a Setec institui o decreto nº 5.154/2004. Em outras palavras, o grupo político da Setec à época defendia a integração, a necessidade que a rede federal fosse mais inclusiva, reivindicação inclusive feita pelos órgãos de controle que acusavam a rede de “elitista” [...] (Entrevistado 8).

O entrevistado 8 acrescenta, além dos pontos explicitados em sua fala, que outros aspectos também contribuíram para orientar a implantação do Proeja nos IFs no Brasil como as experiências de formação integrada para os trabalhadores da CUT, isto é, “[...] as experiências e pressões dos movimentos sociais e sindicatos que já desenvolviam cursos de EJA com EP; e os dados gritantes do IBGE demonstrando o quantitativo de pessoas jovens e adultas sem escolarização básica” (Entrevistado 8). O entrevistado 13 também apresentou a mesma opinião.

O relato do entrevistado 8 explicita que o Estado, por meio dos dirigentes da Setec/MEC na época da implantação do Proeja, apresentava uma convicção e defendia politicamente a formação integrada para os trabalhadores do país ao ofertar cursos diferentes do que até então se tinha. Conjuntamente a isso, houve a necessidade de que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica apresentasse ações políticas mais inclusivas em relação ao público que estava atendendo historicamente em suas instituições; de que respondesse a pressões exercidas sobre o Estado pelos movimentos sociais e sindicatos com experiência na educação integrada para os trabalhadores, a sociedade civil organizada, por exemplo, exigia o atendimento do direito à educação dos trabalhadores. Além disso, os dados estatísticos demonstravam a existência de uma demanda de milhares de brasileiros sem escolarização básica.

Diversas foram as dificuldades para se implantar o Proeja nos IFs brasileiros, (apropria modalidade EJA, pouca compreensão do significado da EJA; ofertar a EJA de forma integrada – construir a matriz curricular de forma integrada; preconceito em relação a EJA na instituição; dificuldade de chamar os professores da parte técnica para construção do currículo integrado, estabelecer o diálogo; o Proeja foi implantado como programa; dificuldade no

ingresso no IF) inclusive ocorreu relato de taxações, rejeição das pessoas desses institutos que defendiam e defendem a proposta do Proeja, essas pessoas eram vistas com “[...] várias taxações, que nós éramos um grupo de alienígena lá dentro [...]” (Entrevistado, 9) do Instituto Federal, porém essa resistência foi, em alguns casos, reduzida, mas não desaparece totalmente. Ações feitas no âmbito do Proeja - Projeto Integração -, citado na fala de entrevistado, se expandiram para outros cursos, havendo, assim, acolhimento por parte da instituição de uma atividade desenvolvida para o público de jovens e adultos trabalhadores.

O entrevistado a seguir diz que existe preconceito em relação à EJA, principalmente na sede dos antigos Cefets, provavelmente onde a cultura da educação profissional está mais arraigada, onde se encontra a maior parte dos docentes efetivos, com maior tempo de trabalho na instituição. Isto gera barreiras para a abertura de novos cursos de Proeja. Para o entrevistado:

As dificuldades de implantação passam por vários aspectos que vão desde preconceitos com o público, educadores despreparados que, em sua formação inicial não tiveram oportunidade de estudar sobre a temática da EJA e tratam os adultos como jovens/adolescentes ou até mesmo como crianças, desenvolvem suas aulas da mesma forma, e mesmo as instituições que não oferecem formação continuada específica para os educadores que dela necessitam. A dificuldade ainda reside nas escolas que fazem parte da rede federal há mais tempo. Percebe-se que o preconceito é menor nas escolas recentemente implantadas, ainda que o despreparo do educador também exista. (Entrevistado 11).

A inserção do Proeja nos IFs apresentou barreiras no retorno à oferta dos cursos técnicos integrados de nível médio. Em certo sentido, isso significa retomar os embates que se fizeram presentes na história da rede federal entre a formação propedêutica e a profissional, entre a educação geral e a técnica, entre a teoria e a prática, entre o pensar e o fazer.

[...] Dificuldades, outras dificuldades, a matriz curricular teve que ser adequada. Então, [...] o ensino integrado aqui, que se falou anteriormente que era o médio com o profissional, que tinha uma duração de quatro anos e você alia disciplinas profissionais e disciplinas propedêuticas, vamos dizer assim, e tentou-se adequar isso ao Proeja num menor tempo [...] para um público que não pode trabalhar fora de sala de aula, e não tem como você fazer reposição de aulas porque o público trabalha. Então, você tem um tempo apertado para poder trabalhar, isso é um fator negativo também. A proposta inicial do Proeja que era de se trabalhar por eixos temáticos requer uma dedicação maior do corpo docente, requer um tempo fora de sala muito maior e isso não é uma realidade dessa modalidade. Tem que trabalhar muito mais em sala de aula, tem que aproveitar o máximo aquele ambiente ali. E às vezes você quer trabalhar um eixo temático como trabalho, por exemplo, que requer visitas técnicas, que requer que você trabalhe com aquele público fora de sala para você poder mostrar um pouco da realidade a vinculação ensino, realidade, teoria versus prática e é complicado também. Os cursos de Proeja são noturnos. (Entrevistado 5).

Duas lógicas de educação profissional se enfrentam aqui, a perspectiva dos cursos técnicos serem aligeirados com pouco financiamento e outra na busca de uma educação humana no horizonte da formação integrada, em que, à formação geral esteja indissociada da formação técnica, (Ciavatta e Trien, 2007) para isto, se requerem investimentos e políticas públicas de Estado permanentes. A primeira lógica segue a manutenção da ordem, dos preceitos neoliberais, já a segundo lógica se aproxima dos interesses dos trabalhadores de terem o seu direito a educação atendido de forma ampla e completa.

De outro lado percebe-se a dificuldade do Instituto Federal de se adequar as especificidades dos sujeitos trabalhadores, resiste em mudar a sua organização, e impõe aos trabalhadores se adequarem a instituição que já esta consagrada a mais de cem anos. Os autores Fávero e Freitas (2011) chamam a atenção, para a necessidade de se atender as especificidades dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores, tais como, matrícula ao longo do ano, avaliação e frequência flexíveis, momentos de encontro dos professores formativo de planejamento, rever e replanejar as ações educativas, se ater ao uso do termo de evasão que não se retrata do caso dos trabalhadores, que é muito mais uma interrupção dos seus estudos, superada as dificuldades, que o fez interromper a sua escolarização, este público retorna ao espaço escolar.

A fala expõe certo conflito entre o técnico integrado anterior ao decreto nº 2.208/97 e o proposto no Documento Base do Proeja (2007b), mais exigente na atuação do professor e da instituição. A questão do tempo de duração do curso que antes era de 4 anos passou com o Proeja a ser de 3 anos. Explicita ainda a dificuldade de se conciliar o tempo de curso com as especificidades do público de trabalhadores, de se construir um curso por meio de eixos temáticos e de se integrar conhecimentos específicos e gerais. Por fim, deve-se considerar que além dos cursos para o público de jovens e adultos trabalhadores não serem rápidos, estes podem ser ofertados não só a noite, mas, também nos períodos matutino e vespertino.

Os cursos de Proeja podem ter duração maior do que 3 anos, pode apresentar 4 anos no IF para curso de Proeja técnico, depende da carga horária posta no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e a carga horária destinada à formação geral para o ensino médio. A carga horária estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica é diferente de uma profissão para outra. Por isso, os cursos se diferenciam nesse quesito. Esclarece-se em lei um quantitativo mínimo de mil e duzentas horas para formação geral. Para o Proeja técnico de nível médio, o mínimo é de duas mil e quatrocentas horas.

O entrevistado 5 ainda registra o conflito na instituição em relação ao tempo extraclasse e o de sala de aula. Desenvolver atividades para além do espaço de sala de aula,

repor aula e fazer visitas técnicas fora do horário escolar são complicadores em função do público atendido pelo Proeja. Tais questões se relacionam com a necessidade de formação docente e também de se repensar a instituição para se acolher os trabalhadores e seus filhos. Além disto, a articulação com os saberes prévios dos educandos, haja vista que não são crianças e possuem em muitos casos, saberes cotidianos relacionados aos temas/assuntos trabalhados no espaço escolar.

O Proeja traz para os IFs a necessidade de uma reorganização escolar para atender adequadamente certo público, o que gera resistência por parte de docentes, gestores e profissionais federais, uma vez que eles devem participar de reuniões, planejar e construir coletivamente um currículo integrado. A análise das entrevistas sugere ainda, como já foi dito, que vários desafios precisam ser enfrentados no interior dos institutos, como o desconhecimento e a dificuldade de trabalhar com a modalidade EJA como parte de uma ação política por meio de política pública.

Bom, as dificuldades elas tem a ver com a própria modalidade de oferta [...] havia que ter uma antiga experiência, poucas pessoas tinham uma compreensão maior do significado da importância da EJA dentro dos Cefets. Fazer essa oferta significava mudar inclusive a própria rotina da instituição, aquilo que era prática mudar os próprios discursos da instituição, mas que sempre falou em inclusão, mas que de fato na hora de transformar isso em uma oferta ou fazer uma forma de receber os alunos não se efetivava. Então, é mudar para a EJA, era o primeiro grande desafio. Segundo grande desafio estava ofertar a EJA de forma integrada, [...] não tinha experiência em relação ao ensino integrado. É, isso é algo que ainda se está construindo. Como integrar os conhecimentos básicos e os técnicos sem hierarquia de conhecimentos dentro do que propõe o Documento Base do Proeja. [...] E principalmente na matriz curricular dos cursos. [...] Como seria? Pensar no perfil desse curso, o que se queria ao final. No caso [...] a maior dificuldade foi chamar os professores da área técnica para fazer parte permanente desse grupo. Que hoje, por exemplo, já foi superado como participação do curso, e hoje tem uma participação bastante efetiva. Também foi uma dificuldade, mas a gente vir a discutir o projeto de curso foi algo assim que deu condições de se agarrar o Proeja. (Entrevistado 9).

O envolvimento dos profissionais federais na implantação do Proeja constituiu base para o projeto se estabelecer, criando um grupo em sua defesa. O entrevistado diz da questão de modificação da rotina da instituição para acolher o público de jovens e adultos, isso é sugerido também por Fávero e Freitas (2011). A questão do desafio da oferta da EJA de forma integrada converge para “[...] o desafio que se impôs constituiu na busca pela realização de um currículo integrado, de modo a superar uma perspectiva de formação restrita ao mercado de trabalho e baseada na dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual. [...]” (BREGONCI et al., 2012, p. 328). A presença no instituto de profissionais com experiência que conheciam

a EJA contribui para a inserção do Proeja ao promover diálogo na tentativa de desmistificar o preconceito com essa modalidade de educação.

As posições contrárias não eram tão ferrenhas porque havia um grupo que se debatia, um grupo que ia a frente. Ah! Não, os alunos da EJA são capazes também. Os alunos da EJA também já fizeram isso, os alunos da EJA estão fazendo isso! Isso amenizou um pouco, esse grupo contrário. Mas não foi, mesmo assim, as falas preconceituosas, o preconceito institucional que existe, ainda existe, um pouco menos. A primeira coisa que eles falam é que os alunos são fracos. [...] O negativo mesmo eu acho que é isso o preconceito institucional. Como tem esse preconceito, você não avança. Não tem mais cursos. Você não tem mais ofertas. Você precisa o tempo todo que estar atento a bons professores, não só professores substitutos. Aliás, nada contra os professores substitutos. Tem bons professores substitutos que gostam de trabalhar e fazem um trabalho diferenciado. (Entrevistado 2).

O entrevistado 2 evidencia tensão nesse processo de negociação da presença do público de jovens e adultos trabalhadores diante do preconceito institucional. Preconceito reduzido por meio da defesa dos que lutaram para a entrada do Proeja na instituição. Diante do preconceito dos profissionais federais dos IFs, o entrevistado afirma que é preciso ter cuidado e critério na escolha de quem irá ministrar aula para o público de trabalhadores. Ele destaca, então, a existência do aspecto legal para contribuir com esse diálogo, colocando a necessidade de se acolher e ofertar vagas para o Proeja.

O entrevistado 10 expõe que, no geral, os IFs são seletivos em relação à entrada do seu público: “[...] os Institutos Federais tem uma política muito excludente nessa questão da entrada na instituição [...] Proeja exige estratégias diferenciadas uma contextualização, são pessoas diferentes daquelas que vão buscar o ensino médio técnico integrado, e os cursos superiores” (Entrevistado 10). A resistência ao Proeja, conforme diz o entrevistado 8, “[...] advém da própria identidade da Rede Federal que vinha se constituindo com o público juvenil que entrava na instituição por meio do vestibular”.

Os vestibulares concorridos selecionam um público diferente dos trabalhadores. Registra-se ainda que a grande maioria dos professores não sabe como trabalhar com EJA, e/ou essa modalidade é desconhecida para uma parte desses profissionais. O público de jovens e adultos já passou pela escola e dela foi expulso, é preciso, desse modo, criar a cultura de saber acolher os trabalhadores, exigindo tanto da instituição quanto dos professores um repensar suas práticas.

Tem-se um grupo de pesquisa em Proeja, se teve especialização, tem várias pessoas fazendo mestrado e doutorado também, pesquisando, só que hoje se tem um acesso, mas não se está tendo a permanência deste aluno, se tem muita evasão, inquietação de alguns *campi* que ainda não aceitaram. [...] Têm muitos professores que não

aceitam, é sempre aquele grupo que gosta do Proeja que é do grupo de pesquisa, mas o coletivo da escola se debate bastante com os cursos. [...] é uma luta de quem acredita e entende a política e daqueles que não querem. Porque se teve eleição agora para reitor, e se via que muitos diziam assim: "A gente não quer mais o Proeja", então é bem complicado. (Entrevistado 1).

A fala do entrevistado 1 chama atenção pela complexidade que é dar aula para o público de jovens e adultos trabalhadores, pois, mesmo dispondo de grupo de pesquisa, formação em especialização, mestrado e doutorado, o aluno não permanece na instituição. Além da saída dos alunos, há resistência dos professores em aceitar o Proeja, há uma luta, uma disputa de interesses entre os que querem e os que se recusam se envolver com a educação desse público, mesmo sendo servidores públicos trabalhando em uma instituição pública. Além, deste aspecto, termo evasão tem sido recorrente pelos entrevistados, esta questão tem sido problematizado (FÁVERO; FREITAS, 2011) porque para o público de jovens e adultos trabalhadores o que se evidencia são interrupções de estudos por conta, muitas vezes, do trabalho, de doença, de cuidar de familiares e outros. Superado as situações que o fizeram interromper os estudos, eles, no geral, retornam à sala de aula e consideram a necessidade de se investir nos estudos.

O Proeja carece de um permanente acompanhamento e esta pesquisa é aliada nesse processo, pois não é tradição nos IFs a concretização da pesquisa educacional para avaliar, encontrar caminhos que resolvam os problemas para melhor atender o público de jovens e adultos trabalhadores, garantindo a eles o direito à educação. Essas mudanças ocorrem a longo prazo. Para isso, faz-se necessário a ação do Estado por meio de políticas públicas efetivas. Situação que difere de ação de programas governamentais passageiros, em que mudando o governo mudam-se as orientações propostas, os interesses, o foco político.

Para implantação do Proeja considero que as dificuldades foram: a própria novidade desse novo campo epistemológico que integra duas modalidades de ensino diversas, EJA e EP. Como fazemos isso? [...]. A inserção de trabalhadores que estavam distantes do espaço escolar há muito tempo, incluídos precária e marginalmente na sociedade, abala as estruturas que estavam estabelecidas na rede federal; a falta de formação do docente para realizar a integração EJA e EP e para compreender quem eram os sujeitos da EJA; a pequena equipe da Setec para trabalhar com o Proeja em âmbito nacional também dificultou o processo. A equipe era composta por cerca de três pessoas que realizavam todas as atividades do programa. (Entrevistado 8).

A existência de um novo campo epistemológico²⁷ entre EJA e EP representa um desafio, uma tentativa de aproximação e diálogo entre EJA e EP por meio dos docentes e

²⁷ Essa questão não será tratada com maior profundidade neste estudo, mas entende-se que ela representa um novo campo de pesquisa.

gestores que se envolveram com o Proeja e participaram dessas ações de formação e pesquisa em conjunto com as universidades federais, evidenciando também uma maior aproximação principalmente das Faculdades de Educação das Universidades Federais com os IFs.

A entrada de trabalhadores nos IFs confronta com a estrutura da instituição que está em curso e consolidada. De acordo com os entrevistados 8 e 13, na esfera do MEC, na Setec, faltou estrutura adequada para atender, em âmbito nacional, toda a rede federal – ação política necessária para implantação e acompanhamento do Proeja. A partir da fala dos entrevistados a seguir se destaca as facilidades encontradas para a implantação do Proeja. O primeiro entrevistado 8, começa dizendo que uma das facilidades de se trabalhar com o Proeja é exatamente o público-alvo – os alunos adultos.

O estudante Proeja é nossa principal facilidade. Acho que a resposta do estudante a essa política é o que mais facilita o nosso trabalho por aqui, na Setec [...] Eles pedem para que essa política não acabe. (Entrevistado 8).

Facilidades: O público da Educação de Jovens e Adultos é um público específico. Ele tem uma vontade diferenciada, uma garra para com o aprendizado. Isso facilita um pouco, vamos dizer assim, a vida do próprio corpo docente do Instituto Federal. (Entrevistado 5).

As facilidades. Será que tem alguma facilidade aqui? É um público diferente do adolescente. Primeiro há certa compreensão que o próprio aluno de EJA tem limitações e desafios institucionais. Tanto quanto a gente eles identificam e reconhecem e lidam com certa tolerância o fato de que temos poucos docentes suficientemente preparados para desenvolver o trabalho que eles estão na verdade se formando dentro do próprio trabalho que realizam. [...] Segundo, outra questão que tem facilitado são as políticas de apoio ao desenvolvimento dos programas na medida em que disponibiliza minimamente os recursos necessários para se estar desenvolvendo projetos mais diversificados, mais abrangentes, dando subsídios para que o aluno participe disso; assistência estudantil a gente colabora imensamente até para a permanência desse aluno no programa. A receptividade que eles demonstram nas boas práticas e iniciativas da instituição, reconhecer essas boas práticas e iniciativas da instituição, serem receptivos a elas e dar respostas, e dar retorno para essas boas práticas e para essas boas iniciativas. [...]. (Entrevistado 7).

A fala dos entrevistados expõe que os jovens e adultos trabalhadores são tolerantes às deficiências de muitos professores que estão se formando no processo de ministrar aulas no Proeja. Eles têm compreendido e respondem com receptividade às iniciativas que a instituição e que docentes tomam para essa educação. A assistência estudantil para os estudantes do Proeja representa um apoio à permanência nos estudos. Mudanças ocorreram no processo de recebimento desse auxílio com a alteração do governo Lula para o governo Dilma. Quando o governo federal mudou e direcionou essa assistência a todos os alunos, os alunos do Proeja passaram a ter que concorrer com outros alunos a essas bolsas, o que gerou dificuldade dessa aquisição. Isso mostra, inclusive, que com a mudança de governo as propostas se alteram. A

alteração de governo também implicou nos rumos do Proeja com a implantação do Pronatec que teve início em 2011.

Antes, bastava o jovem e adulto trabalhador entrar no curso de Proeja nos IFs que ele recebia o valor de R\$ 100,00 (cem reais), não necessitando, no geral, de nenhuma comprovação. “[...] Isso foi algo facilitador e que hoje está sendo fator limitador, mudando o governo jogou-se fora a assistência do Proeja como um todo, isso gerou concorrência, o que, no meu ponto de vista, acaba estimulando a evasão do Proeja” (Entrevistado 9).

As medidas adotadas pelo atual governo federal, pós-governo Lula, conforme relata o entrevistado 9, dificultaram o atendimento do direito à educação para o público de jovens e adultos trabalhadores, em função da concorrência com outros alunos aparentemente de forma igual. A própria história desse público é marcada pela desigualdade, pois não há como tratar de forma igual àqueles que nesta sociedade capitalista são desiguais politicamente, economicamente, culturalmente. A questão dos direitos iguais é tratada por Marx (1875) ao afirmar que o direito em uma sociedade desigual tem que ser desigual, representa um discurso burguês o direito igual para desiguais.

O tratamento do governo federal em relação à assistência estudantil ser estendida a todos – os que trabalham e os que não trabalham, os que têm filhos e os que não têm filhos – demonstra a visão governamental de que todos são iguais, portanto, os direitos são iguais perante a lei – pensamento cuja origem se sustenta nas ideias de Locke (1978a) no liberalismo. Para contrapor a essa ação, com pensamento diferente de Locke (1978a), faz-se necessário retornar a Marx (1875). Para ele, na sociedade capitalista não há como o direito ser igual, pois os sujeitos são desiguais, como já foi dito. E se tratando do público-alvo do Proeja, há a necessidade de políticas que repensem essas desigualdades.

Apenas um entrevistado mencionou como fator facilitador o retorno positivo que é dado ao IF pelo mundo do trabalho em relação à atuação do formando de Proeja dos cursos técnicos das áreas industriais. Esta questão é posta pelo entrevistado 7, porque existe uma dificuldade de se abrir cursos técnicos de Proeja nas áreas industriais, existe um preconceito de que o aluno terá dificuldade e irá desistir, não será um profissional adequado, não vai dar conta, existe um pré-julgamento sobre ele. Todavia, há barreiras em relação à oferta de cursos nas áreas industriais, áreas de ponta, tais como mecânica, indústria, informática, eletrônica, eletrotécnica e edificações. Todas as áreas citadas se encontram lotados, no geral, de professores que atuam na área técnica, muitos são bacharéis e engenheiros sem estudos educacionais.

Outra facilidade é que mesmo muitas vezes em cursos diários onde no primeiro momento tanto os gestores quanto os professores não veem como sendo uma área com mais facilidade para o aluno do Proeja como, por exemplo, na área de informática, Manutenção e Suporte em Informática. Há um retorno da comunidade externa do setor produtivo quanto há o entendimento de que esse aluno compensa com maturidade e responsabilidade, com a forma que ele enfrenta o trabalho na sua área de formação, ele compensa com esse espírito de responsabilidade, de maturidade, algumas deficiências do ponto de vista técnico. Então, isso cria um elemento também que contribui como facilitador para a inserção desse aluno egresso de um curso Proeja, que é muitas vezes em áreas de ponta como, por exemplo, a informática. (Entrevistado 7).

Parece haver um entrave para a abertura de cursos nas áreas industriais destinados ao público de EJA. Parece ainda haver certo descrédito por parte dos profissionais federais de que talvez os alunos não tenham perfil, condições de acompanhar essas formações, pois esses cursos exigem muito dos alunos. Representa um equívoco, conforme expõe o entrevistado 7, a recusa de abertura de cursos de Proeja em áreas de ponta nas indústrias. Em alguns institutos, essa abertura foi vista como facilitadora, uma vez que permitiu a efetivação de novas experiências. O entrevistado 6 informa que, de outro lado, não houve tempo hábil para amadurecer a proposta de curso, foi um processo rápido a implantação do Proeja na instituição:

As facilidades é assim, o interesse que a instituição tinha para a implantação [...]. Não houve nenhuma ressalva quanto ao projeto, se o projeto estava dentro ou se estava fora, foi aprovado, digamos, bem a “toque de caixa”. Então, essas foram às facilidades. (Entrevistado 6).

Já para o entrevistado 9 houve tempo para se amadurecer a proposta, dialogar com a parte técnica, construir uma proposta de curso técnico integrado, também considerando que houve condições materiais para tanto, pois a instituição já conhecia a experiência Integrar da CUT e alguns professores tinham vivenciado essa experiência ou tinham experiência com a EJA. Houve divergência em relação ao tempo para se implantar o Proeja: uns disseram que foi um processo rápido; outros que houve tempo necessário para amadurecer a proposta de curso. Não houve, desse modo, homogeneidade acerca do tempo para abertura de cursos de Proeja. Houve institutos que já em 2006 começaram a oferecer Proeja; outros só depois de algum tempo fizeram isso, tendo maior espaço para refletir e pensar propostas; outros até 2010 não tinham nenhuma oferta de cursos técnicos na modalidade de EJA.

O que se tinha de facilidade talvez fosse que se deixou aberto para as experiências, para diferentes experiências, então os formatos de cursos estavam em aberto. Como seria a integração? Tudo isso teria que ser construído. Algo que, por exemplo, nos ajudou [...] foi quando se estava construindo o curso e aquilo que se construiu no

projeto foi aprovado para se levar adiante para ver se dava certo ou não. Sem contar que um pouco a capacidade de dialogar com colegas de outras áreas e destinar no caso [...] para pensar o projeto de curso. Como seria? Pensar no perfil desse curso, o que se queria ao final. (Entrevistado 9).

Conforme as falas dos entrevistados, a do entrevistado 6, por exemplo, qualquer proposta seria aceita, pois havia uma certa pressa em se implantar o Proeja - a oferta de cursos teve início, então, em 2006. Já para o entrevistado 9 os cursos de Proeja foram criados bem depois, houve todo um envolvimento entre os autores para se construir o projeto em uma perspectiva diferenciada do que estava posto, o que ocorreu sem resistência. Havia realmente o interesse de se concretizar a construção de um curso com formação integrada, havia certa clareza da formação integrada do trabalhador com a modalidade EJA, mesmo sendo um grupo pequeno, que depois cresceu. A abertura para se criar o curso foi um fator facilitador respeitando a criação dos atores envolvimentos na elaboração do curso de Proeja. Outras facilidades encontradas pelos entrevistados foram:

As facilidades: o Proeja é um programa que faz sentido para nossa sociedade; ao analisarmos os números do IBGE em que mais de 80 milhões de brasileiros não possuem a educação básica é fácil perceber que há muito sentido em um programa como esse; a própria direção política da Setec que, à época, tinha claro a importância do Proeja para a sociedade. (Entrevistada 8).

Internamente nos IFs é ponto estratégico existir uma coordenação de Proeja ou responsável, uma equipe que seja ponto de apoio e referência dentro da instituição para desenvolvê-lo, manter contato com a Setec/MEC, orientar alunos, fazer o contraponto com o contraditório que insiste na não existência do Proeja na instituição. Então,

[...] esse grupo que está lá não deixa essa culpabilidade de tudo que é ruim, tudo que não é legal na instituição é culpa dos alunos do Proeja. Isso que é o legal de lá. Outra coisa que é legal é que os alunos que estão entrando agora não entram mais com a cabeça baixa, achando que aquilo lá não é o lugar deles. As primeiras turmas chegaram assim cabisbaixas, amedrontados, vislumbrados, mas caladinhos. Agora não, já tem turmas que o professor não pode falar qualquer coisa em sala de aula. Eles têm que saber lidar com eles. Saber o que tem que fazer. Aprender, apresentar a sua proposta, senão os alunos batem na nossa porta e movimentam a gente e isso eu acho que isso também é legal. (Entrevistado 2).

Percebe-se na fala do entrevistado 2 que há um acolhimento do público de jovens e adultos trabalhadores que estão conquistando seu espaço dentro dos IFs, estão lutando e reconhecendo como deles esse espaço que é público. Foi também fator de facilidade para se implantar o Proeja, segundo os participantes da pesquisa, a publicação de artigo pelos

docentes dos institutos; a realização de pesquisa com atividades como o Projeto Integrador, criado nesse percurso; ações desenvolvidas pelos alunos em seu processo de aprendizagem dando visibilidade a esses sujeitos dentro da instituição e fora dela. Há a necessidade de um movimento de ingresso em todas as ações que movem o instituto para garantir a presença de jovens e adultos trabalhadores nos espaços dos IFs.

Se não tem lá ninguém nesse movimento, a gente envolve os alunos em todos os movimentos, aqui no fórum tivemos apresentação de alunos, nos trouxemos 10 alunos [...] da área cultural que conseguiram que fossem aprovados. Publica-se artigo. Tem-se uma atividade que se chama de Projeto Integrador, que inclusive é uma disciplina curricular, nesse projeto os alunos acabam produzindo algum trabalho, trazendo algum resultado de alguma temática que eles escolhem. Todo o semestre os alunos têm um espaço para apresentar esses trabalhos. Esses alunos vão para o sindicato, vão apresentar em outras instituições [...] Então, quando [...] tem alguma questão relacionada ao Proeja nós somos consultados. No momento da oferta de vagas, nós somos chamados. Quando há uma discussão de mudança curricular que envolve o Proeja nós somos chamados. Ah! É isso que faz com que o Proeja seja assim um programa vivo na escola, na verdade é a atuação da gente mesmo. (Entrevistado 2).

Isto sugere certa direção no sentido de que o público de jovens e adultos trabalhadores entrou nos IFs para ficar. Eles precisam desse espaço de direito, diferente de outros alunos que já entram na instituição como se fosse o lugar deles sem resistência, os trabalhadores têm ainda que conquistar esse espaço, demonstrar que eles existem ali. O envolvimento dos alunos do Proeja com as atividades propostas pelos fóruns de EJA contribui para a formação do público de jovens e adultos trabalhadores e fortifica o movimento do Proeja dentro da instituição. Esse diálogo proporciona visibilidade aos alunos do Proeja. Há necessidade inclusive de acompanhar de perto a trajetória do aluno na instituição, a escolha de professores que se envolvem e organizam reuniões. Esse acompanhamento é realizado pela coordenação do Proeja, e poucos querem se comprometer com esse desafio:

Porque você está em todas as comissões. Todas as comissões que diz respeito aos alunos de Proeja, a gente tem que entrar e são poucos professores que se conseguem, e querem estar dispostos a fazer tudo isso, além da sala de aula, também integrar a comissão A, B ou C. Isso também acaba ficando com a gente. No meu caso sou coordenador [...] nós estamos atolados de trabalho porque se a gente não tiver lá, a gente sabe que vai perder [...] porque os ganhos deveriam ser instituídos para todos os alunos, normalmente. Então, tem essa diferenciação, mas se não tiver atento, a gente perde os espaços. (Entrevistado 2).

É estratégico ter representatividade da equipe que defende o Proeja nos IFs nas várias frentes e comissões que a instituição apresenta no sentido de estabelecer espaços políticos para os trabalhadores, promovendo um contraponto em defesa desse público. Pela fala do

entrevistado 2, percebe-se que há um tratamento diferenciado entre os alunos do público de jovens e adultos do Proeja e os demais alunos. Isso exige das pessoas que estão à frente do Proeja muito trabalho, envolvimento com a instituição, informação sobre todas as ações feitas pela instituição com o objetivo de dar visibilidade e garantia, como direito, de ocupação de espaço pelo público-alvo do Proeja e não como concessão de um grupo.

É possível afirmar que em alguns IFs parece haver dificuldade para se criar uma coordenação para o Proeja visualizando o programa no organograma institucional, ou seja, há dificuldade de o Proeja ser visto como ação institucional da rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil. Para que não haja prejuízo em relação à política do Proeja no IFs, é preciso refletir acerca do que diz o entrevistado 1:

Que no *campus* que eu estava e apostava, tinha coisas, que hoje eu saí de lá e algumas delas se perderam. Acho que isso não pode se perder, como reunião semanal, reunião periódica com os professores, isso é fundamental, e tem alguns *campi*, cujas gestões não viabilizam isso. Às vezes eu me sinto meio assim. Ah! Porque o Proeja é com a [pessoa tal]. Acho que o Proeja não é com a [pessoa tal] e não é com os coordenadores, o Proeja é da instituição, uma política que não é porque veio por decreto, se sabe, porque se tem o seu José, a dona Maria, que quando eles estão nos IFs eles vão para os encontros, dão depoimentos. Do quanto a vida deles mudou! Do quanto eles são melhores hoje, e só de saberem que eles querem continuar fazendo o curso superior, é aí que o instituto está cumprindo a sua missão! Mas às vezes dá medo porque não se investe tanto mais. (Entrevistado 1)

Nem todos os gestores dos IFs abrem espaço na instituição para viabilizar o desenvolvimento da política do Proeja: horário para os professores se reunirem, local, consideração da carga horária do docente como atividade. O participante declara também, por um lado, que os alunos do Proeja almejam continuar os estudos em nível superior; por outro, que o Estado já não tem nele investido, em 2012, da forma como investiu o governo anterior. Esse fato gera temor em relação à existência e ao crescimento do Proeja.

A existência de grupo de pesquisa sobre o Proeja, o encontro de estudantes, as visitas aos *campi* do instituto para acompanhar o Proeja, as conversas com alunos, docentes e gestores, as reuniões semanais com os envolvidos com os cursos para o público de EJA, promovendo encontro de alunos, as disciplinas de Proeja nas licenciaturas, os estudantes de licenciatura desenvolvendo estágio no Proeja, tudo isso movimenta a instituição. Soma-se a isso a matriz do técnico integrado de nível médio para o público adolescente com o currículo da licenciatura, projetos que trabalham a integração no nível superior. Tudo isso contribui para a presença e a permanência do Proeja dentro dos IFs. O entrevistado 1 afirma que não se

investe mais no Proeja da forma como se investiu anteriormente, ainda mais com a criação de outro programa do MEC/Setec – o Pronatec – no novo governo Dilma:

Não, eu acredito que por mais que se ache muitas dificuldades, ainda se destaca porque tem grupo de pesquisa, porque pessoas estão trabalhando sempre para se ter uma meta de cada ano. Fazer algo, um ponto a destacar, o encontro dos estudantes foi muito bom. Vai-se aos *campi*. No ano passado se foi nos *campi* conversar com os alunos, os professores. [...] Começou-se a trabalhar integrado, no Proeja tem que fazer reunião. Então, a partir do Proeja percebo que de alguma forma mexe com o currículo integrado do ensino médio, da licenciatura. Ah! Se tem tido também essa meta de procurar aproximar as licenciaturas com os nossos Proeja, fazer com que os pesquisadores pesquisem acompanhando. [...] As licenciaturas têm disciplinas de EJA. Tem as práticas profissionais integradas que são práticas pedagógicas. Tem se investido em alguns *campi*, não em todos, que procuram fazer práticas no Proeja. E tem sido bem interessante porque alunos já estão ali se aproximando e também mexe com alguns professores. Tem-se licenciatura em química, física, matemática, biologia, informática, mas as que têm mais, em *campi* diferente, é licenciatura de química. (Entrevistado 1).

A tentativa de aproximar o Proeja da licenciatura também foi abordada pelo entrevistado 7. Os entrevistados insistem na necessidade de haver reuniões frequentes para conduzir o curso de Proeja, sugerem ser isso fator importante e de enfrentamento da cultura estabelecida na instituição de trabalhos isolados dos departamentos de áreas e dos professores em suas disciplinas. Se a implantação do Proeja foi desenvolvida com mais solidez nas instituições que estabeleceram a criação de coordenação no curso por área ou institucional, na pró-reitoria ou na reitoria de Proeja e/ou no próprio *campus* efetivou-se o elo com a formação na forma de capacitação ou especialização e em conjunto com as ações da Pesquisa/Proeja/Capes/Setec-MEC. Assim, é fundamental a continuidade da formação continuada, pesquisas, grupos de estudos que retroalimentem os profissionais que atuam no Proeja com a coordenação do MEC/Setec, continuamente, ou seja, sem interrupções ao longo do processo.

Esta pesquisa mostra que em todos os IFs houve resistência em relação à implantação do Proeja, conforme demonstra a fala dos entrevistados pesquisados, porém, com o passar do tempo, essas resistências diminuíram ou se acomodaram diante da presença do Proeja. Todavia, resistências ainda permanecem. A aceitação do Proeja nos IFs ocorreu pelo empenho de um pequeno grupo, alicerçada por ações desenvolvidas pelo Estado por meio da Setec/MEC: financiamento, assistência estudantil, pesquisa, formação docente, especialização, capacitação e outras ações. Esse grupo se fortaleceu e cresceu com esse movimento e com a expansão das instituições em todo o país. Ademais, é possível destacar o

envolvimento de muitos IFs nos fóruns de EJA de todo o Brasil, constituindo-se em uma ação nova para essas instituições centenárias.

Ao ser questionado sobre a atuação da instituição na educação para o público de jovens e adultos, nenhum entrevistado em momento algum afirmou que o Proeja se encontra consolidado dentro dos IFs. Eles disseram que ele se encontra em processo, pois necessita de longo prazo para se tornar política pública de Estado. Há resistência em mudar o que se encontra há pelo menos 100 anos estabelecido. Traços da política de Proeja sinalizam que a luta não acabou. Luta histórica na busca pelo atendimento de todos à educação.

Ainda, é uma atuação não consolidada efetivamente, não uma atuação consolidada. É uma atuação que está muito suscetível e exposta a dizer o seguinte: “Para que isso? Por que isso? Não, nós não vamos fazer isso. Não! Vamos deixar para que outros façam isso. Não! Vamos investir lá nos níveis superiores”. [...]. Nesse sentido eu diria que ela é vulnerável a outro projeto de gestão institucional que aponte em outra direção. [...]. Porque quando você consolida de forma institucional, dentro de uma modalidade de ensino, você tem a segurança de dizer pode passar vários governos, várias gestões com linhas diferentes que este programa fica, que essa proposta fica, que esse projeto fica porque ele está consolidado, ele está entranhado, ele criou um estruturante de docente, de gestores e administrativos, ele está disseminado de forma institucional. (Entrevistado 7).

De acordo com a fala do entrevistado 7, a política do Proeja se encontra frágil dentro do IF, dependente dos interesses políticos do projeto de gestão que muda a cada eleição, além das mudanças também de governo federal com ações políticas que podem ou não torná-lo invulnerável. O estágio atual do Proeja ainda é de disputa, de possibilidade de consolidação num embate de forças progressistas e conservadoras dentro e fora dos IFs.

O entrevistado 2 reforça que em período de eleição a retórica de apoio ao desenvolvimento do Proeja é mantida: “[...] em período de campanha lá, cargos para Reitor, eles têm aqueles discursos de apoio, de incentivo, quando cai na rotina, no dia a dia de trabalho, você não vê muito essa, esse olhar diferenciado, ou esse interesse de manter essa política lá da melhor maneira possível. [...]”. Analisando a fala do entrevistado 2, é possível afirmar que a promessa de aceitação do Proeja, de sua defesa dentro da instituição ocorre em época de eleição. Passado o período eleitoral não se tem o retorno prometido: expansão e consolidação do Proeja. O instituto pesquisado já apresenta, em 2012, mais de 10% do total de matrícula em oferta de vagas para o Proeja, atendendo, desse modo, o decreto nº 5.840/2004.

Para Moll (2010b), apesar de o Proeja ser uma política nova, ele conta com legislação própria, com financiamento e formação para os professores, gestores e servidores públicos por

meio do Estado. Conta ainda com apoio da sociedade civil organizada, dos fóruns de EJA do Brasil todo para lutar em favor do direito à educação para todos que seja, pública, gratuita e de qualidade social. Nesse sentido, o Proeja não se encontra vulnerável. Compreende-se que é decorrente de uma conquista histórica a entrada do público de jovens e adultos trabalhadores nos IFs, e isso não pode ser desprezado. Para o entrevistado 5, vem crescendo a atuação do IF na educação direcionada a esse público considerando a primeira oferta em 2006:

Veio crescendo. [...]. Houve uma determinada resistência por motivo de ter sido implantado bruscamente de cima para baixo. Durante o passar do tempo foi visto a importância do programa para a sociedade. Porque a proposta dos Institutos Federais quando era as antigas Escolas Técnica era justamente atender esse público carente. Até porque as localizações dos institutos são em bairros menos beneficiados financeiramente. Então, como se tem essa proposta de atender esse público, veio crescendo a visão da importância de beneficiar aquele curso, ter uma atenção melhor, eu falo como instituto no geral, os servidores do corpo docente hoje em dia, a visão é melhor possível, abrindo parêntese como acho também que foram as cotas também. Entramos com as cotas nos Institutos Federais em todo o Brasil, nós tínhamos certa dificuldade com o processo seletivo um pouco complicado. Nós tínhamos um público bem de elite, então, com a implementação das cotas e o Proeja acho que os Institutos Federais abriram as portas para o público que está de fato na história dos institutos a atender. (Entrevistado 5).

O entrevistado 5 expõe que o Proeja deve entrar no IF, pois o passado dessa instituição é marcado pelos trabalhadores. A abertura de vagas para o público carente – cotas - favoreceu esse público. O número de vagas do Proeja cresceu e a resistência a essa proposta diminuiu. O entrevistado expõe ainda que tem havido um entendimento melhor do curso, da necessidade de educação para os trabalhadores. A questão das cotas também contribuiu para a diminuição da resistência. O caráter elitista do público que tem conseguido frequentar os IFs também é apontado. Considerando que o IF é uma instituição pública, gratuita tem responsabilidade social e política de retornar ao atendimento de trabalhadores da classe trabalhadora, com isto, se retorna à sua função original, para o qual foram criados, conforme revela a sua própria história.

De acordo com o entrevistado 1, não houve espaço e preocupação com as especificidades dos jovens e adultos trabalhadores quando se implantou primeiramente os cursos de Proeja. Nem mesmo a oferta de educação profissional era de interesse dos institutos. Tudo isso tem gerado aprendizado e os IFs veem repensando os encaminhamentos feitos ao Proeja, os primeiros cursos. Em termos de política do Proeja, tal movimento aponta continuidade no processo, nos enfrentamentos das dificuldades no intuito de se manter a oferta dos cursos de Proeja.

[...] Tem sido oferecido, tem a preocupação da pró-reitoria, tem um investimento, mas ainda tem uma grande demanda para acontecer. Todos os pedidos que nos vêm se tenta atender na medida do possível. Mas, acho que a gente da pesquisa está tentando, que os cursos estão tentando fazer um trabalho para ser mais coerente com a EJA, com a comunidade. Porque os primeiros cursos foram escolhidos assim. “Ah! A gente tem que oferecer!” Aí, o que eu acompanhei, assim. “Ah! Tem o de informática, pega assim as disciplinas de informática, as disciplinas do ensino médio”. E não foi pensado quem seria este aluno. Até se aquela formação, aquele eixo profissional, tinha a ver com o que eles queriam. (Entrevistado 1).

Montar cursos de forma emergente induz a ações precipitadas e pouco amadurecidas, em que se juntam um pouco de cada disciplina, aumentando aqui e reduz ali sem se considerar os sujeitos que serão atendidos por um curso que se diz integrado. O entrevistado 1 relata que há uma procura pela comunidade externa por cursos de Proeja no IF, havendo, então, demanda. Tal procura ocorre com a oferta de vagas para o público de jovens e adultos trabalhadores criando essa cultura na comunidade. As pesquisas do IF, segundo o participante, procuram desenvolver um trabalho de readequação dos primeiros cursos de Proeja para atender às especificidades do público de jovens e adultos trabalhadores repensando a oferta, o curso, os eixos tecnológicos. Há, com isso, presença do traço da política de Proeja nos IFs num processo de ir e vir para se avançar na perspectiva de consolidação da educação como direito, aos educandos da EJA. Trabalhar mais a discussão sobre os sujeitos jovens, adultos e idosos.

O entrevistado 3 afirma que tem tido apoio do *campus* onde se encontra, bem como da reitoria do IF para enfrentar os problemas com o Proeja. O entrevistado 4 destaca que é importante o envolvimento da instituição para que, de fato, o Proeja se desenvolva. Sugere ainda um movimento - sair do que se fez e faz - contrário ao que se encontra consolidado nos IFs, exigindo envolvimento com o curso, com a própria instituição e compromisso político com os trabalhadores. Havendo, para tanto, a necessidade de um repensar as práticas docentes, a formação e as ações da instituição.

A instituição enquanto política institucional ainda não incorporou a EJA. Ela não tem a EJA como algo permanente da sua política educacional. Tanto é assim que agora se está fazendo um movimento, um primeiro fórum de Proeja no instituto para tentar definir as políticas de Proeja. Para fazer cumprir os 10% das vagas. Para exigir o espaço que a EJA tem direito. Para problematizar a questão do Pronatec. Para mostrar o que se faz. (Entrevistado 9).

O reconhecimento do Proeja como política pública dentro da instituição está em processo porque só agora tem havido reivindicação para o cumprimento dos 10% mínimos de vagas a ele destinados. Ele tem sido discutido, assim com tem sido problematizado o direito

dos trabalhadores à educação. Mesmo havendo um significativo aumento da oferta de Proeja nos IFs, esse aumento está aquém do exigido. “Num contexto em que o governo federal passa a implantar o Pronatec, por exemplo, e cria toda uma burocracia, uma equipe, em torno do Pronatec. E cria ali a sedução do Pronatec, porque o Pronatec tem dinheiro” (Entrevistado 9). A entrada do Pronatec tem impactado de forma negativa no desenvolvimento do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil.

Quadro 5 – Matrículas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – 2012

Unidade de ensino	Número total de matrículas	Total de Proeja (Proeja Técnico e Proeja FIC)	Porcentual de matrículas Proeja técnico em relação ao total dos IFs
1. Instituto Federal do Acre	1.351	172	12,70%
2. Instituto Federal de Alagoas	9.941	588	5,90%
3. Instituto Federal do Amazonas	14.824	1.137	7,70%
4. Instituto Federal do Amapá	1.111	0	0,00%
5. Instituto Federal Baiano	5.574	260	4,70%
6. Instituto Federal da Bahia	17.928	730	4,10%
7. Instituto Federal do Ceará	19.410	730	3,80%
8. Instituto Federal de Brasília	4.182	16	0,40%
9. Instituto Federal do Espírito Santo	17.495	1.798	10,30%
10. Instituto Federal de Goiás	10.967	780	7,10%
11. Instituto Federal Goiano	7.970	295	3,70%
12. Instituto Federal do Maranhão	16.768	1.729	10,30%
13. Instituto Federal de Minas Gerais	10.133	367	3,60%
14. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	5.169	444	8,60%
15. Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	8.422	626	7,40%
16. Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	14.608	594	4,10%
17. Instituto Federal do Triângulo Mineiro	10.683	171	1,60%
18. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	7.187	190	2,60%
19. Instituto Federal de Mato Grosso	11.546	1.096	9,50%
20. Instituto Federal do Pará	22.740	704	3,10%
21. Instituto Federal da Paraíba	14.864	1.002	6,70%
22. Instituto Federal de Pernambuco	18.248	803	4,40%
23. Instituto Federal do Sertão Pernambucano	7.585	425	5,60%
24. Instituto Federal do Piauí	15.877	695	4,40%
25. Instituto Federal do Paraná	43.266	2.523	5,80%
26. Instituto Federal do Rio de Janeiro	9.696	798	8,20%
27. Instituto Federal Fluminense	15.126	790	5,20%
28. Instituto Federal do Rio Grande do Norte	34.677	1.833	5,30%
29. Instituto Federal de Rondônia	6.817	71	1,00%
30. Instituto Federal de Roraima	4.583	835	18,20%
31. Instituto Federal do Rio Grande do Sul	12.736	764	6,00%

32. Instituto Federal Farroupilha	7.944	1.337	16,80%
33. Instituto Federal Sul-Rio-Grandense	11.514	317	2,80%
34. Instituto Federal Catarinense	6.963	70	1,00%
35. Instituto Federal de Santa Catarina	15.342	539	3,50%
36. Instituto Federal de Sergipe	7.432	668	9,00%
37. Instituto Federal de São Paulo	25.662	880	3,40%
38. Instituto Federal de Tocantins	8.645	422	4,90%
Total	484.986	27.199	6,60%

Fonte: Sistec/MEC – dados extraídos em 03/abr/2012 (elaboração própria)

Após seis anos da abertura dos primeiros cursos de Proeja nos IFs, os dados apresentados no quadro 5 revelam que dos 38 IFs somente cinco deles estão cumprindo com o estabelecido em lei no atendimento mínimo de 10% do total de matrículas da instituição para os cursos de Proeja. O quadro 6 a seguir, demonstra que se considerarmos apenas a oferta do técnico em Proeja os percentuais de matrículas são ainda menores: só três IFs asseguram os 10%. A maioria das instituições apresenta percentual de matrícula abaixo de 5%. Os IF precisam dobrar a oferta de vagas para o público de jovens e adultos trabalhadores. O quadro apresenta ainda a desobrigação de três IFs na ausência da modalidade EJA integrada à EP. Percebe-se, com isso, uma resistência em relação ao Proeja, mas também uma dificuldade organizacional de formação para acolher o público-alvo atendido.

Quadro 6 – Matrículas Proeja Técnico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – 2012

Unidade de ensino	Número total de matrículas	Total de Proeja Técnico	Porcentual de matrículas Proeja em relação ao total dos Ifs
1. Instituto Federal do Acre	1.351	172	12,70%
2. Instituto Federal de Alagoas	9.941	394	4,0%
3. Instituto Federal do Amazonas	14.824	778	5,2%
4. Instituto Federal do Amapá	1.111	-	0,00%
5. Instituto Federal Baiano	5.574	144	2,6%
6. Instituto Federal da Bahia	17.928	586	3,3%
7. Instituto Federal do Ceará	19.410	522	2,7%
8. Instituto Federal de Brasília	4.182	-	0,00%
9. Instituto Federal do Espírito Santo	17.495	1.408	8,0%
10. Instituto Federal de Goiás	10.967	719	6,6%
11. Instituto Federal Goiano	7.970	295	3,70%
12. Instituto Federal do Maranhão	16.768	1.724	10,3%
13. Instituto Federal de Minas Gerais	10.133	289	2,9%
14. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	5.169	85	1,6%
15. Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	8.422	125	1,5%

16. Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	14.608	594	4,10%
17. Instituto Federal do Triângulo Mineiro	10.683	12	0,1%
18. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	7.187	177	2,5%
19. Instituto Federal de Mato Grosso	11.546	723	6,3%
20. Instituto Federal do Pará	22.740	472	2,1%
21. Instituto Federal da Paraíba	14.864	505	3,4%
22. Instituto Federal de Pernambuco	18.248	714	3,9%
23. Instituto Federal do Sertão Pernambucano	7.585	352	4,6%
24. Instituto Federal do Piauí	15.877	490	3,1%
25. Instituto Federal do Paraná	43.266	2.478	5,7%
26. Instituto Federal do Rio de Janeiro	9.696	306	3,2%
27. Instituto Federal Fluminense	15.126	691	4,6%
28. Instituto Federal do Rio Grande do Norte	34.677	1.636	5,0%
29. Instituto Federal de Rondônia	6.817	11	0,2%
30. Instituto Federal de Roraima	4.583	574	12,5%
31. Instituto Federal do Rio Grande do Sul	12.736	531	4,2%
32. Instituto Federal Farroupilha	7.944	489	6,2%
33. Instituto Federal Sul-Rio-Grandense	11.514	296	2,6%
34. Instituto Federal Catarinense	6.963	-	0,0%
35. Instituto Federal de Santa Catarina	15.342	315	2,1%
36. Instituto Federal de Sergipe	7.432	578	7,8%
37. Instituto Federal de São Paulo	25.662	316	1,2%
38. Instituto Federal de Tocantins	8.645	125	1,5%
Totais	484.986	19.626	4,1%

Fonte: Sistec/MEC – dados extraídos em 03 abr. 2012 (elaboração própria).

Há uma preocupação ou certo temor por parte de entrevistados de que o Estado não irá investir mais no Proeja, fazendo com que ele se torne campo esquecido nas ações políticas governamentais por conta da existência do Pronatec. Nos IFs, o docente ao trabalhar no Pronatec recebe dinheiro para nele atuar. O entrevistado 6 afirma que sente falta do apoio de instâncias superiores ao IF, cujas respostas em relação ao Proeja não têm sido dadas, apesar de ainda ter dificuldade com o processo de divulgação das vagas ofertadas para o curso de Proeja, isto já passado oito anos de mandato do governo Lula. Destes anos, há cinco anos se oferta curso de Proeja nos IFs.

A política do Proeja começou na rede federal apresentando maior desenvolvimento em relação à rede estadual e municipal. A situação se altera, conforme dados do MEC/Inep de 2011, em que se evidencia o maior número de matrículas na rede estadual, dados já referidos anteriormente. Em 2012, os IFs passam a ter 19.626 matrículas no Proeja Técnico em conformidade com os dados do Sistec/MEC extraídos em 03 de abril de 2012.

[...] O revigorar das forças daqueles que se encontram comprometidos com este projeto e que buscam para ele a autoridade do reconhecimento e da manifestação social, em termos de sua legitimização por meio do convencimento ético, é essencial frente à oferta reduzida de turmas, aos altos índices de evasão e à forma marginal como o Proeja é tratado em boa parte das instituições de ensino, em especial, nas federais. Em paralelo, os atuais investimentos apontam para uma ampliação considerável nas matrículas nas redes estaduais. (SILVA, 2010, p. 184).

Silva (2010) expõe um aumento de matrículas nas redes estaduais, confirmando os dados apresentados anteriormente no quadro 7, em confronto com a rede federal que oferta número reduzido de turmas de Proeja, que defronta-se com a saída dos alunos durante o curso e o tratamento marginal do Proeja. É preciso considerar que os IFs são instituições centenárias, cuja rotina, forma organizacional e cultura já são consagradas. Já é um ganho importante a entrada do público de jovens e adultos trabalhadores nos IFs por um processo que é caracterizado diferente do tradicional vestibular – conquista histórica que não pode ser esquecida e deve ser proclamada.

As disputas das forças conservadores e progressistas não param, prosseguem. O tempo todo ocorre confronto no fazer da instituição e do MEC/Setec, apontando uma luta desigual de um grupo contra uma maioria. Daí a importância do coletivo da sociedade civil organizada fortalecendo e atuando de forma estratégica dentro da rede federal para fortalecer o direito à educação profissional integrada aos jovens e adultos.

Os IFs no atendimento a esse público têm parcialmente resistido a assumir o compromisso de instituição pública, com ensino gratuito e de qualidade. Desafios ainda permanecem, sendo necessário aumentar o número de matrículas no Proeja na rede federal, estadual e municipal, promover o ingresso adequado dos trabalhos na instituição, assegurando-lhe permanência, acompanhamento, recursos financeiros e acolhimento. Cabe ainda definir a eles legislação pertinente e, de forma sistemática, repensar a formação docente - assunto que será tratado a seguir e que foi enfatizado nas falas dos entrevistados.

Nesta categoria Implantação e consolidação do Proeja, de forma sintética, podemos dizer que os principais aspectos que potencializam o Proeja nos IFs investigados são: defesa política da integração presente em dirigentes da Setec à época da implantação do Proeja; defesa da Setec e órgãos de controle para que a rede federal seja inclusiva e não “elitista”; existência de professores nos IFs interessados em oferecer à EJA o Proeja; apoio de pequenos grupos de professores da formação geral para implantar o Proeja; apoio de diretores com experiência na educação dos trabalhadores, na CUT, lutando para maior oferta de cursos de Proeja em suas instituições; aumento da oferta de cursos de Proeja (2012), mesmo com o esvaziamento deliberado ou não da política de EJA por parte do governo federal;

representação do Proeja como possibilidade de ação contra-hegemônica à lógica da oferta de cursos aligeirados aos trabalhadores; compreensão da responsabilidade social dos IFs em ofertar vagas para os trabalhadores estudarem; existência do decreto fortalecendo o grupo que apoiava e apoia a implantação do Proeja; condições de recursos humanos, pedagógicos e infraestruturais que os IFs possuem para oferta de cursos e acolhimento dos trabalhadores.

Ademais, a entrada do público-alvo do Proeja estabelecendo diferencial da atuação do IF em relação a outras instituições, enriquecendo a cultura e qualificando a própria instituição; oferta de EP integrada com elevação da escolaridade; avanço na oferta de Proeja na contradição da instituição; aceitação de coordenadores na implantação do Proeja; diminuição de resistência acerca do Proeja à medida que se começou a ofertar Proeja e se conhecer o público-alvo a que ele se destina, melhorando, assim, a visão do Proeja na instituição; superação da dificuldade de participação dos professores das áreas técnicas; superação da dificuldade de discutir o projeto de curso, gerando condições de defesa do Proeja; existência de reuniões para se tratar da construção da matriz do curso de Proeja; menor preconceito com os trabalhadores nas instituições novas do que nas antigas escolas da rede, na sede; representação positiva do estudante do Proeja: adultos, maduros, responsáveis, esforçados, possuem garra para aprender, são dedicados e participam principalmente das ações inovadoras da instituição; aceitação desse público, por ser adulto e maduro, no mercado de trabalho, gerando retorno positivo ao IF; ações políticas desenvolvidas pelo Estado, como assistência estudantil, contribuindo para a permanência dos trabalhadores no IF; interesse do IF em implantar o Proeja, facilitando a aprovação do projeto de curso de forma rápida; abertura às propostas de construção para os cursos de Proeja desenvolverem diferentes práticas e experiências; capacidade de diálogo com os professores da área técnica na construção do Proeja; sentido do Proeja para a sociedade brasileira diante da grande demanda existente no país; reconhecimento dos alunos do Proeja de que o IF é também um lugar deles; presença de grupo de pesquisa visto como fator facilitador para se implantar o Proeja; encontro de estudantes entendido como ponto positivo; existência da disciplina de EJA nas licenciaturas ofertadas pelo IF; implantação do Proeja enquanto contribuição da melhoraria do técnico integrado para adolescentes; criação de espaços institucionais para se discutir o Proeja, para exigir o direito da EJA, para problematizar o Pronatec, para divulgar o que é realizado no Proeja.

Já os principais obstáculos para a oferta do Proeja podem ser assim sintetizados: implantação conflituosa; ausência de debate sobre o Proeja internamente no IF; pouco material para discussão da implantação do Proeja; consideração do IF como instituição de

elite; resistência dos profissionais federais para se implantar o Proeja; taxações às pessoas do IF que apoiavam o Proeja, caracterizados como alienígenas dentro da instituição; taxação do Proeja como “peleja”; preconceito institucional com o público do Proeja, vistos como alunos “fracos”; preconceito com o público-alvo do Proeja impedindo o avanço da oferta de Proeja; imposição da gestão para se implantar o Proeja; implantação do Proeja por decreto presidencial; falta de apoio de gestores; não aceitação do Proeja por professores, que inclusive afirmam não ter interesse em trabalhar com EJA; desconhecimento de professores e gestores para lidar com o Proeja; dificuldade de abrir turmas para o Proeja e manter a sua oferta; ausência de formação de professores mestres e doutores para trabalhar na EJA; professores sem formação inicial; tratamento dado ao público de jovens e adultos trabalhadores como crianças pelos professores; repetição de aula ministrada para adolescente do técnico no Proeja, sem se considerar as especificidades desse público; falta de compreensão dos sujeitos da EJA; ausência de formação prévia sobre o Proeja, situação que ocorreu depois da implantação; ausência de consulta aos docentes e servidores para implantação do Proeja; presença de grupo extenso que não queria o Proeja; inexperiência da instituição com EJA; dificuldade de diálogo com professores da área técnica para construir o projeto de curso integrado para o Proeja; pouca participação de professores nas reuniões para se tratar da integração do curso; pouco apoio da gestão para viabilizar a participação dos professores nas reuniões e criar espaço na carga horária deles de forma institucional; compreensão pelos profissionais do IF de que não cabe ofertar Proeja na instituição, não é função dela, é uma oferta estranha; interesse do antigo Cefet (hoje IF) em se tornar universidade tecnológica, agregando a esse propósito professores que, no geral, não apoiam o Proeja técnico, pois entram em conflito com seus interesses de alargar o ensino superior; dificuldade na abertura de cursos de Proeja.

Por fim, nesta categoria Implantação e consolidação do Proeja, encontrou-se na fala dos entrevistados: alegação de o IF não ter condições de ofertar Proeja, justificando que não tem como ampliar, diante da escassez de profissionais, e atender outros programas induzidos pelo próprio MEC; dificuldade de lidar com os trabalhadores que não têm tempo disponível fora da sala de aula para reposição de aula, para fazer visitas técnicas, os cursos são noturnos para o Proeja; incompreensão do significado e da importância da EJA dentro do IF (na época da implantação do Proeja Cefet); dificuldade de mudar a rotina já estabelecida da instituição para acolher os trabalhadores; não efetivação do discurso de inclusão declarado pelos IFs; presença de política excludente em relação à entrada de trabalhadores na instituição, em função do processo seletivo dos vestibulares; dificuldade de integrar EJA e EP; dificuldade de inserção nos estudos dos trabalhadores que estão muito tempo afastado deles; equipe reduzida

da Setec/MEC, três pessoas para induzir a política de implantação do Proeja em todo o Brasil; vulnerabilidade do Proeja no IF em relação a outro projeto de gestão institucional ou governamental, seguindo outra direção; não incorporação no IF da política do Proeja de forma institucional.

3.2 Formação de professores

Para os entrevistados, o Proeja era algo desconhecido e os IFs não possuíam corpo docente com preparação adequada para trabalhar com os trabalhadores, com as especificidades dos jovens e adultos. “O público docente ele não estava acostumado a trabalhar com essa modalidade (EJA). [...]” (Entrevistado 5). O Estado, por meio da Setec/MEC, ofertou formação, capacitação, em que o professor do Proeja avançava em seu trabalho quando conjuntamente atuava

[...] em sala de aula ia para a especialização Proeja para refletir, voltava para a sala de aula. Então, se conseguiu graças às especializações e às formações em Proeja, criar no âmbito da instituição [...] uma massa crítica, um grupo de pessoas que estava pensando o Proeja e de apoiadores de Proeja bastante significativos. E isso se deu e permitiu que o Proeja se consolidasse, porque o Proeja não se consolidou ainda no instituto ainda está em processo de. Ele permitiu manter o Proeja como uma política pública importante dentro do instituto. Então, há mesmo que pessoas fizeram pesquisa, fizeram a pós-graduação muitas vezes não eram servidores do instituto, eram servidores da rede municipal, estadual, dos movimentos sociais, mas o fato dessas pessoas saberem analisar sobre os cursos de Proeja, sobre a situação de sala de aula, sobre temas variados foi criando um debate fazendo um Proeja vivo no âmbito do instituto. (Entrevistado 9).

O relato expõe que o Proeja é uma política dentro do IF, porém considera que ainda não se consolidou, encontrando-se em processo. A especialização em Proeja foi uma aliada em sua construção. O entrevistado a seguir expõe as dificuldades enfrentadas no cotidiano da instituição, tais como, como fazer para se capacitar os professores de forma ampla para se lidar com as questões da educação dos jovens e adultos trabalhadores, e relata que esta é uma necessidade desafiadora para a instituição “[...] capacitação do corpo docente do ponto de vista teórico, do ponto de vista metodológico, do ponto de vista crítico. Até da sensibilidade humana para estar lidando com esse público [...]. E lidar com segurança é saber acolher, mas saber dialogar de forma franca e sincera” (Entrevistado 7). O entrevistado expõe ainda outras

dificuldades, além da formação dos professores, tornando complexo o processo de implantação do Proeja,

Outro fator que agrava e dificulta é a correspondência entre aquilo que se coloca no projeto pedagógico do curso como justificativa, como objetivo, como perfil, e aquilo que se efetivamente, se consegue construir na prática da sala de aula, há esse distanciamento. Associado a essa dificuldade, a dificuldade de acompanhar em tempo real esse trabalho que está sendo desenvolvido em todos os *campi*, em todas as coordenações de cursos dos departamentos. Áí vem outra questão que é a própria composição das equipes de gestores. Há na reitoria, nos *campi*, nas coordenações que vão efetivamente desenvolver os projetos [...], e última dificuldade que colocaria é a de assimilação ampla pela sociedade do trabalho que se está desenvolvendo dentro do EJA, naqueles *campi* que já vem desenvolvendo cursos há mais de quatro anos. A dificuldade que vai desde a de ampla divulgação até uma vinculação mais estreita da instituição com a sociedade local, que seria o público-alvo imediato desses cursos. [...] (Entrevistado 7).

A fala do entrevistado 7 no geral expõe as dificuldades em termos da organização da instituição do que está posto e do que é necessário para aprimorá-la, para enraizar o Proeja na instituição: desenvolver o projeto pedagógico proposto, acompanhá-lo e divulgá-lo, além de criar uma metodologia própria para o público a que se destina. Fávero e Freitas (2011), estudiosos da EJA, expõem a necessidade de uma organização escolar diferente da tradicional para receber o público da EJA, exigindo da instituição um acompanhamento constante desse público, ou seja, não é o trabalhador que deve se adequar ao que está consagrado na instituição, mas é a instituição que deve se reorganizar para atender às especificidades desse público. A formação dos professores, gestores e servidores administrativos é crucial para construir e reconstruir o espaço escolar, adequando-o a fim de acolher o público de jovens e adultos trabalhadores, e esta formação continuada precisa ser mantida com encontros de planejamento/estudo previstos no calendário acadêmico, paradas para formação, seminários, Dialógos sobre o Proeja, participação em grupos de estudo e pesquisa. Outra dificuldade é o relacionamento com a comunidade local em que a instituição está inserida. É preciso haver diálogo entre comunidade e instituição para que tal público retome os estudos.

Pela fala dos entrevistados, com objetivo de implantar políticas públicas de educação, antes e durante o processo de se implantar, implementar e reformular o Proeja, faz-se necessário investir na formação de professores, na formação de servidores administrativos e de gestores, na promoção de debates com foco no assunto. Fato que não ocorreu nas instituições ofertantes de novos cursos de Proeja. A formação deve ser exigida, uma vez que o Proeja compõe uma nova política na rede federal (MOLL, 2010a; 2010b). O Estado proporcionou ações políticas para a formação dos profissionais federais dos IFs, entretanto

tais ações, no geral, não tiveram adesão dos profissionais federais: professores, gestores, e servidores administrativos.

[...] 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. (Entrevistado 4).

A exposição do entrevistado 4 é representativa em relação aos outros entrevistados. Ela chama atenção para o entendimento de que muitos têm a titularidade de doutor, mas não são habilitados nas especificidades de jovens e adultos trabalhadores. Dar aula para esse público, no caso ao público do Proeja, é rebaixar-se em seu título, é diminuir a excelência da instituição. Os jovens e adultos trabalhadores não possuem base, não apresentam condições de estudar, precisam ser nivelados, então, não faz sentido à entrada deles na rede federal. O ingresso desse público rebaixaria o nível de excelência da instituição, seria como se a instituição estivesse exposta ao fracasso.

É lamentável o que ocorre no IF investigado, explicitado pelo entrevistado 4. Primeiramente é preciso considerar que quanto maior a dificuldade e complexidade no processo de ensino e aprendizagem, questão que permeia a educação de jovens e adultos trabalhadores, maior é a exigência de nível de formação. Ainda, que seja um doutor, é preciso compreender que o nível de formação e a especificidade do atendimento é fundante e mesmo o doutor não é formado em tudo e necessariamente precisa a correção e simplicidade que sempre se aprende, e se aprende com o outro, pois somos inacabados (FREIRE, 1996).

Muitos professores não gostam de trabalhar com o Proeja. (Entrevistado 3).

A dificuldade maior que eu encontro é do desinteresse dos profissionais de trabalhar com o Proeja. (Entrevistado 6).

Os professores não sabem lidar com a EJA. Alguns poucos professores que se preocupam e propõem estratégias diferentes para chamar a atenção desse aluno, para não cobrar da mesma forma que cobram dos demais alunos. É ter estratégias diferenciadas de avaliação. [...]. E aí o aluno fica desmotivado, ele não passa de ano, ele não avança. Essa cobrança em cima de estatísticas avaliativas faz coesão. E gera uma bola de neve, os professores falam que os alunos do Proeja não avançam e o professor não tem novas estratégias. (Entrevista 10).

A questão da avaliação, no caso o uso de diversas estratégias, é tratada por Fávero e Freitas (2011). Para os autores, há a necessidade de que a avaliação seja formativa, flexível para atender o público de jovens e adultos trabalhadores. Pensar a formação docente em uma

instituição que recebe professores já com mestrados e doutorados, muitos deles sem um debate formativo na área da educação, pois são oriundos das engenharias, são bacharéis, torna ainda mais desafiador estabelecer o convencimento e o diálogo em relação aos cursos de Proeja, cujo público-alvo exige, no exercício da docência, uma formação pedagógica. Ser professor exige essa formação, bem como o acompanhamento dos alunos trabalhadores que retomaram seus estudos.

É capacitar o professor para lidar com os conteúdos e os conhecimentos da sua área de atuação de uma forma acessível e combinada com esse conhecimento e esse saber que o aluno traz junto de uma vivência que é maior, que é mais complexa, porque é mais diversa que em geral de um aluno da faixa regular. Acho que esse é um desafio, uma das maiores dificuldades. Trabalhar esse profissional que vai atuar dentro no Proeja. Numa instituição que crescentemente recebe nos seus concursos públicos professores com uma formação já bastante acabada, acumulada, são mestres, são doutores, são poucos os que ainda veem somente com a graduação. E aí capacitar esses profissionais que já têm uma formação verticalizada, *stricto sensu*, muitas vezes é uma ginástica [...] eles vêm da engenharia, do grupo rígido da engenharia, dos cursos de mestrado e doutorado. E muitos que estão chegando agora inclusive já com esse perfil, não tiveram praticamente nenhuma vivência ainda como docente, como professor. Então, esse é um fator que agrava, dificulta. (Entrevistado 7).

A maioria dos novos docentes, recém-contratado, desconhece EP, curso técnico integrado. Muitos deles não possuem habilitação em educação, em licenciatura. Situação que dificulta acolher a especificidade do público de trabalhadores, construir e fortalecer a modalidade de EJA, como estabelece no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007b).

Temos um agravante aí. Que como a rede expandiu muito, 50% dos nossos professores são novos, não conhecem o que é educação profissional, tampouco conhecem o que é Proeja. Pior do que isso. Não conhecem o que é uma sala de aula. Porque a grande maioria desses professores fez o quê? Esses professores fizeram graduação, mestrado, doutorado, pós-doc. E entraram nos institutos para fazerem pesquisa. Não só isso! E não são licenciados. Os professores da formação geral sim, mas como nós trabalhamos com a educação profissional os da área técnica não. Então, um depoimento de um dos professores. “Eu dormi engenheiro e acordei professor, não sei o que eu faço?” Eu sei que não é fácil, entende. [...]. Então, é difícil de implantar porque a gente tem esse tipo de profissional. (Entrevistado 4).

Os novos professores dos IFs não querem a docência, mas a pesquisa, apesar de contraditoriamente estarem numa instituição de ensino, terem feito concurso para isso e apesar de apresentam a barreira de não serem licenciados precisam se qualificar para exercer a profissão de professor. Todos os entrevistados colocaram a necessidade de formação dos docentes para atuarem no Proeja, já que a falta dessa formação impacta em sua política de desenvolvimento e avanço. A formação reafirma o Proeja na instituição: “[...] As formações

ajudaram muito, então professor que não tinham experiência, mas que passaram pela formação, por mais que não fossem muitos, eles tinham que refletir sobre aquilo que era o Proeja e depois fazer isso muitas vezes no movimento de ação” (Entrevistado 9). Combinar ação em sala de aula do professor e formação contribui para repensar as práticas e projetar uma educação que verdadeiramente atenda ao público de trabalhadores.

Permanece o desafio histórico da necessidade de políticas públicas para a formação inicial e continuada de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, a EJA e agora o Proeja. Nem mesmo para a formação de licenciados há registro histórico. Não houve participação elevada dos docentes, servidores e gestores dos IFs nas ações políticas de formação para o Proeja, seja especialização, e/ou capacitação e/ou pesquisa Proeja/Capes/Setec. Conforme relato, “[...] Só que infelizmente quem mais participou da especialização não foram os professores federais que eram o foco, foram mais os professores do estado e município. [...]” (Entrevistado 1). Este fato em relação a maior participação ser dos docentes da rede estadual e municipal na especialização Proeja converge com a fala dos entrevistados desta pesquisa.

Dos docentes que participaram das atividades de formação para atuar no Proeja, alguns participaram como estudantes dos cursos de formação, outros como professores docentes no curso de Especialização em Proeja e/ou capacitação em Proeja, atuando em conjunto com os docentes das Universidades Federais do país. Em 2008, a Setec/MEC divulga as propostas gerais para elaboração de Projetos Pedagógicos de curso de Especialização em Proeja a fim de capacitar profissionais da rede pública de educação com o objetivo de proporcionar-lhes formação para atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada na modalidade EJA (BRASIL, 2008d).

A formação inicial e continuada dos docentes que atuam ou atuarão no Proeja é propósito anunciado pelo programa visando transformar-se em política pública. Assim,

[...] um aspecto central face à tradição e à realidade prática existente no país: em geral, a rede pública de educação profissional (Escolas Técnicas e Cefets) não tem experiência com a Educação de Jovens e Adultos e, por sua vez, as escolas da rede pública que ofertam essa modalidade não têm experiência histórica da oferta de educação profissional. Em consequência, a construção de programas e cursos de educação básica, integrados à educação profissional na modalidade de EJA, constitui-se não somente desafio político, mas também desafio teórico-metodológico e estrutural, na medida em que se trata de conceber cursos e programas, os seus mecanismos de integração, como também de preparar escolas e profissionais docentes que nelas atuarão. (LIMA FILHO; SILVA; DEITOS, 2011, p. 32-33).

Apesar das dificuldades relatadas pelos entrevistados em lidar com o público de jovens e adultos trabalhadores, na formação oferecida pela Setec/MEC, não houve adesão da maioria dos docentes federais, mesmo sendo ela ofertada gratuitamente. Não se pretende aqui culpabilizar os professores pela formação que eles não tiveram em sua carreira, mas de afirmar que a falta dessa formação, do conhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA, dificulta a materialização da concepção formativa divulgada pelo Proeja. Entende-se que a raiz do problema inicialmente encontra-se no próprio MEC, que lançou o Proeja sem uma vinculação, de forma ampla, a um processo de formação docente arrojado em que nele os professores iriam atuar (as especializações foram significativas, porém apresentaram lacunas, não foram decorrentes de formação, por exemplo, que ocorreu dentro da carga horária do professor, no geral, houve um acréscimo de horas para além de suas atividades, sendo ofertadas, muitas vezes, em finais de semana. Essas especializações não foram tratadas internamente nos IFs de forma sistematizada para garantir a presença dos professores nesses processos oferecidos). De maneira geral, não houve uma política institucional voltada para a formação docente combinada com o processo de se implantar o Proeja. A formação docente veio depois da implantação.

Houve pouca adesão dos docentes nas atividades formativas propostas, em parte por causa da resistência da instituição em aceitar o Proeja e o público de jovens e adultos trabalhadores.

Houve resistência até hoje à questão: do para que dar aula para EJA? Sempre os contratados sendo destinados a dar aula na EJA, nessas turmas de Proeja. Poucos efetivos interessados. E assim eu vejo com muita indiferença, [...] sem ter noção do que significa, do que é e aonde se pode chegar. Entende? Nessa situação. (Entrevistado 10).

A indiferença, a resistência e o desconhecimento do público de jovens e adultos trabalhadores apontam, inclusive, que os professores efetivos têm demandado aulas do Proeja para os contratados temporariamente, que, no geral, possuem pouco tempo para se dedicarem à instituição e aos projetos que ela desenvolve, já que trabalham em outros lugares. A lacuna na formação dos professores para a educação profissional e a EJA também é tratada por Gama e Leite (2012) em pesquisa com alunos do curso de Especialização do Proeja no IF do Espírito Santo. Todavia, os cursistas buscavam superar as dificuldades encontradas no exercício da docência com a EJA. Singularmente, o mesmo tratamento dado na formação dos trabalhadores, em geral, é ofertado ao docente trabalhador que irá ministrar aula para

Educação Profissional e Tecnológica e a Educação de Jovens e Adultos - formação apressada e emergencial.

Os antecedentes históricos da educação brasileira revelam que desde 1970 é possível perceber a ausência de regulamentação própria e a propagação de programas momentâneos para a formação docente. Essa marca se expande considerando os tempos atuais, dadas às circunstâncias da vigência de programas direcionados à expansão da educação profissional e tecnológica. Este momento histórico aponta a necessidade de atender às especificidades tanto da EJA quanto da Educação Profissional Tecnológica para ofertar educação adequada ao público de jovens e adultos trabalhadores.

Ricarte, Lira e Moura (2010) expõem que o Proeja apresenta três desafios, para estabelecer o elo entre as esferas da educação, eles são – ensino médio, EJA e educação profissional – que conforme revela a história pouco se sabe sobre a existência de proximidades entre elas, a ponto de dialogarem de forma efetiva. Diante de tal propositura, Lima Filho e Maron (2012) defendem que se faz necessária a formação do professor que possa exercer sua docência de forma inovadora a partir do atendimento baseado em uma formação integrada da EP com a educação básica, tanto no nível fundamental quanto no ensino médio.

Para o entrevistado 5, a especialização em Proeja foi uma ação importante, no entanto, talvez fosse mais adequado o mestrado e/ou doutorado do que a oferta de curso de especialização *lato sensu*: “[...] um grande agravante em minha opinião: se ofertar curso de especialização para institutos que tem mais mestres e doutores no seu corpo docente [...] mas se a gente ofertasse em nível *stricto sensu* talvez fosse mais adequado, mas a iniciativa é boa [...].” Conforme a exposição do entrevistado 7, “Os docentes nos institutos já chegam com especialização, tem mestrado, tem doutorado. E ele acaba não se vinculando ao curso de especialização em Proeja, que, afinal, não vai agregar nenhum diferencial em sua carreira e que acaba exigindo dele uma dedicação.” O fato de os professores já serem, no geral, mestres ou doutores não garante a eles o conhecimento sobre as especificidades do público de EJA.

[...] Nós incluímos no edital do concurso público do ano passado a obrigatoriedade de uma formação dos professores que ingressarem a partir daquele concurso público e que não têm a formação em licenciatura a obrigatoriedade de fazer um curso de capacitação na área pedagógica. É um curso que se encontra posto com um formato de especialização, e uma especialização que vai focar na educação profissional e tecnológica com todos os temas que a circundam: a relação educação e trabalho, ensino técnico integrado ao ensino médio e educação de jovens e adultos. Então, nós vamos montar esse projeto, ele encontra-se quase pronto, foi constituído por uma comissão designada pela reitoria. [...]. Então, como se recebe muitos engenheiros, bacharéis que não têm formação em licenciatura esse será um curso obrigatório, o

professor vai ter que desenvolver esse curso dentro do período de estágio obrigatório. Ele vai ser uma condição para aprovação do estágio probatório. [...]. Isso não significa que os demais professores que já são do quadro efetivo e já pertencem à instituição não possam também participar. Mas, ao inserir no edital como obrigatoriedade dentro do período do estágio obrigatório, ele necessariamente fará esse curso de 360 horas, vai dar um certificado de especialista, e a ele é uma obrigatoriedade. (Entrevistado 7).

O IF, pela fala do participante, promove ação política por meio da formação obrigatória em estágio probatório aos novos docentes que não possuem licenciatura. No caso desses servidores, a experiência serve como formação continuada em serviço. Todavia, há poucos doutores e mestres em educação nos IFs com estudo em Proeja, EJA e EP; alguns deles se encontram em processo de formação. Com a formação obrigatória dos novos docentes, por um lado, a instituição estabelece um prazo-limite, contando inclusive com desdobramentos gerados por ela; por outro lado, lacunas marcam a formação de um quadro permanente de docentes para atuar no Proeja.

[...] Os professores, para desempenharem o ato de mediação do saber, deverão transpor a ideia de meramente ligar, mas realizar uma ação intencional revestida de criticidade com objetivo de regular e controlar as interações com o aluno para que este possa se desenvolver. Exige-se desses professores uma permanente reflexão crítica do seu fazer pedagógico num constante diálogo entre teoria/prática que possa minimizar ou ainda superar muitos desafios que constantemente comprometem o processo educativo. (SILVA; HENRIQUE, 2010, p. 13-14).

A permanente necessidade de formação e diálogo entre teoria e prática remete à constante oferta de formação continuada também retratado por Gama e Leite (2012). O entrevistado 7 afirma que a formação é prioritariamente para os que não possuem licenciatura, dada a situação real particular dos IFs receberem engenheiros e bacharéis para atuarem como professores, portanto, exercerem a docência.

Para os professores que possuem licenciatura, os estudos em EJA e EP são também necessários, considerando que poucas graduações ou pós-graduações nas universidades brasileiras tratam dessas temáticas com propriedade. A formação nos moldes de uma especialização não substitui a necessidade de formação inicial, no caso a licenciatura (LIMA FILHO; MARON, 2012). Uma realidade contraditória, então, se evidencia: se há a necessidade de professores com aporte teórico específico para a implantação do Proeja, poucas são as instituições de nível superior e universidades que em seus currículos de licenciatura tratam da EJA e da EP. Questão que se precisa rever na formação inicial.

Há uma indeterminação conceitual em relação à concepção de formação inicial e formação continuada encontrada nas propostas pedagógicas e de organização dos cursos de

especialização em Proeja, segundo Lima Filho e Maron (2012). Os autores apontam que, ao desenvolver a análise inicial do texto da proposta de Curso de Especialização Proeja, uma “indefinição de concepção de formação inicial e continuada se apresenta de maneira recorrente” (LIMA FILHO; MARON, 2012, p. 166). Nas primeiras cinco páginas do documento, a concepção de formação inicial para a formação docente deve ser capaz de desencadear outras ações de formação indispensáveis para a efetivação do Proeja. Alegam os autores que:

Na sequência, o documento trata o Proeja como campo peculiar de conhecimento que por si só já exigiria que se implantasse uma “política específica para a formação de professores para nele atuar, uma vez que há carência significativa no magistério superior de uma sólida formação continuada de professores para atuar nessa esfera” (BRASIL, 2008, p. 7). O fato de que o Proeja apresenta aspectos inovadores, quando oferta a integração da Educação Profissional (EP) ao Ensino Médio (EM) na modalidade de EJA, não impede de constatar que as lacunas e indefinições em relação à formação inicial de professores para atuar, no particular em EJA e em EP, constitui um déficit histórico da política de formação de professores, agravado agora com a expansão da EP, na qual o Proeja é parte importante. (LIMA FILHO; MARON, 2012, p. 166-167).

Os autores registram que na história da EP e da EJA existe um déficit na formação de professores, mesmo existindo tal situação persistiu a não procura pelos profissionais federais pelos cursos de Especialização em Proeja. No texto da proposta de Curso de Especialização do Proeja, nas páginas 9 e 11, reaparece a concepção de formação inicial e continuada respectivamente. Os cursos de especialização em Proeja são instrumentos de sustentação de uma formação que se pretenda chegar a “[...] um perfil profissional diferenciado para esse novo campo educacional” (LIMA FILHO; MARON, 2012, p. 167). Trata-se de algo novo, pois o documento afirma a inexistência de formação de docentes para tal desafio, direcionando-se para a necessidade de formação inicial. Em outros momentos, a formação continuada feita em trabalho é ressaltada, “[...] Portanto, mais uma vez estamos diante de uma indefinição na concepção de formação docente, algo que não constitui novidade, mas que acompanha a EJA e a EPT de longa data e agora também o Proeja” (LIMA FILHO; MARON, 2012, p.167).

Lima Filho e Maron (2012, p. 168) questionam se seria necessária mais uma “[...] formação docente para atuação numa modalidade de educação já tão marcada pela precarização e pelo aligeiramento [...]”, como tem sido proposto pelo CNE/CEB, pela Resolução 02/1997, para habilitação do portador de diploma de nível superior (bacharel) para que possa atuar como professor, retomando a questionada formação 2 + 1 nas licenciaturas. A

resolução estabelece que a formação pedagógica de docentes deva primar por uma sólida formação.

A preocupação dos autores se agrava quando o referido documento, no caso a Proposta de Curso de Especialização do Proeja, em sua terceira versão, recebeu acréscimo de um parágrafo que discorre sobre carga horária do curso seguindo as orientações da Resolução CNE/CP nº 02/97 (BRASIL, 1997c). Com este acréscimo permitiu integrar programas especiais de formação pedagógica para obtenção de habilitação de portador de diploma de nível superior, na disciplina educação profissional técnica de nível médio, tal resolução específica que, nesse caso, a carga horária deverá ser ampliada, passando para, no mínimo, 540h, destas 300h para a parte prática.

A questão que se coloca aqui é: a formação docente do Proeja foi concebida para ser formação inicial ou continuada? Como os cursos estão sendo reeditados desde 2006, essa é uma política de formação docente permanente ou provisória? [...] Entendemos por formação inicial docente a qualificação profissional obtida em nível superior em cursos de licenciatura que habilitam legalmente o profissional a exercer a profissão de professor numa dada área do conhecimento, nos níveis e modalidades da educação básica; portanto, é no nível acadêmico da graduação que essa formação deve ocorrer, pois é num curso superior de licenciatura que se dá a apropriação dos conhecimentos necessários para a atuação docente. (LIMA FILHO; MARON, 2012, p.169-170).

O entrevistado 7 evidencia a importância do papel da gestão na indução da política de formação na instituição, o que é salutar. No entanto, a ausência de uma gestão favorável a essa iniciativa evidencia a fragilidade do processo de materialização do Proeja, que fica dependente das forças de dirigentes da instituição para uma atuação incisiva na questão, em particular, das condições materiais concretas para a formação docente, facilitando ou dificultando a materialização da política do programa. Além disso, a ausência de políticas pública de formação docente por parte do Estado por um longo tempo, de forma efetiva, agrava a situação.

Para os professores atuarem no Proeja é necessário formação específica, conhecimento das especificidades do público de jovens e adultos trabalhadores em processo de garantir-lhes o direito da escolarização.

[...] Esse entendimento contribuirá para que a gestão, juntamente com os docentes e equipe técnico-pedagógica, tome a decisão de estruturar um programa sistemático de formação continuada destinado aos atuais e futuros professores da Instituição que atuam/atuarão no Proeja. Essa é uma importante medida voltada à criação de uma política de formação docente na área de educação de jovens e adultos, o que viabilizará, dentre outros aspectos, o desenvolvimento curricular nessa esfera, assim como a produção de material didático específico e de conhecimento em geral. (RICARTE; LIRA; MOURA, 2010, p. 116).

A formação dos antigos docentes, portanto dos professores efetivos, continua sendo um desafio, já que grande parte deles chega aos institutos com formação já bastante avançada em nível de pós-graduação, a especialização, nesse caso, não se torna atrativa. Outra questão posta pelos participantes é que a formação veio depois da implantação do Proeja, mesmo assim os entrevistados consideram essa iniciativa importante. Vale lembrar que os institutos sozinhos não irão estabelecer uma política pública, é preciso comprometimento político por parte do Estado visando garantir a educação dos trabalhadores, fornecendo condições necessárias e financiamento a médio e longo prazos adequado para isso. Necessita-se, com isso, do envolvimento das redes federal, estadual e municipal de forma permanente e, no que tange à formação, em especial à atuação das universidades nesse processo, incluir não só a formação, mas também a pesquisa.

Considero que a proposta da Especialização Proeja é importante para formação dos profissionais que irão atuar no curso. São cursos estratégicos para socialização/construção da proposta do Proeja em âmbito nacional. Embora tenha uma alta relevância, desde o início da implantação da especialização um dos questionamentos que eu realizava a esse curso era que ele era paralelo à oferta de pós-graduação dos institutos, um apêndice. Isso me incomodava muito, pois sabia que o fato de ter pagamento de pessoal atraia pessoas não comprometidas com a implantação do Proeja. Esse meu posicionamento sempre foi vencido [...]. Enfim, houve um financiamento exorbitante em Especializações Proeja, isso atraiu pessoas comprometidas e não comprometidas com essa oferta. (Entrevistado 8).

O entrevistado 8 manifesta preocupação acerca da Especialização em Proeja, apontando-a como apêndice da pós-graduação dos IFs. Parte dos professores que atuaram na especialização do Proeja, conforme o entrevistado se tinha interesse maior na questão financeira.

[...] Há outros aspectos, porém, que acabaram por provocar uma ideia equivocada de fomento por parte da Setec/MEC, uma vez que com a interrupção do fomento não houve interesse em alguns casos, ou possibilidade de continuidade do processo de formação continuada dos profissionais para atuarem no Proeja. Em muitos polos, houve a preocupação ou a tentativa de considerar a Especialização Proeja mesmo sendo fomentada com recurso extraordinário como parte das ações cotidianas e institucionais da escola. Em outros, porém, até mesmo pelo grau diferenciado de maturidade e experiência com as ações de pesquisa/pós-graduação, a organização do curso foi tratada como algo extrínseco à escola, gerando tratamentos diferenciados entre os estudantes desse curso em relação aos demais cursos oferecidos pela escola. [...] (Entrevistado 11).

Alguns IFs incorporaram como ação institucional a Especialização do Proeja, outros a consideraram ação fora da instituição. A estratégia de formação proposta pela Setec/MEC foi significativa para o envolvimento dos docentes dos IFs (à época das primeiras

Especializações Proeja) com os professores das universidades federais gerando a formação de muitos deles que detinham a formação em EP, mas não possuíam a formação em EJA e vice-versa. Houve um crescimento de ambas as partes. Havia também docentes que não detinham nenhuma das duas formações. Na capacitação de Proeja, em alguns casos, houve inclusive a participação dos membros ativos dos fóruns de EJA.

Então, a nossa formação primeira foi para construir o projeto de curso. Então, lá teve todo um debate sobre o que era o Proeja, o que era EJA. Como é que seria esse trabalho com o público de jovens e adultos? Durante três anos ficamos preparando, discutindo e fazendo formação para isso. A partir daí nós tivemos a implantação e nós mantivemos reuniões toda semana para dialogar sobre experiências e também fazer formação. Ao longo desse tempo, havia formação no início, no meio de semestre, aquela formação em local de trabalho mesmo. E nesse tempo os professores se inscreveram para a Especialização em Proeja. No meu caso, não inscrevi para a Especialização do Proeja, logo eu estava terminando o doutorado e na sequência assumi a coordenação do Proeja. E depois se manteve formações até hoje, agora inclusive temos um grupo de pesquisa que tem produção de Proeja, que também faz a formação nesse âmbito. A manhã terá uma formação sobre material didático para o Proeja. Foi uma formação que ainda é muito aquém do que se precisa, foi muito mais sempre lembrando: estamos trabalhando com o Proeja, é preciso pensar sobre essa nossa oferta. Mas ela foi se dando. (Entrevistado 9).

A experiência relatada pelo entrevistado 9 se aproxima do que é proposto no Documento Base do Proeja: importância do diálogo permanente sobre o Proeja, especificidades do público de jovens e adultos trabalhadores, exercício da docência para o público-alvo do Proeja, educação e trabalho, EP, EJA, construção de currículo integrado entre formação geral e formação técnica de forma coletiva, por meio das reuniões semanais, bem como formação continuada dos docentes, gestores e servidores dos IFs. Mais uma vez não foram muitos professores da rede federal que participaram da Especialização Proeja, mas os que a realizaram ocuparam posições estratégicas dentro dos institutos fortalecendo, nesses espaços, a permanência do Proeja. Cabe destacar que atuam no Proeja docentes pós-graduados doutores e mestres ou em processo de capacitação na pós-graduação.

O espaço de reuniões permite discutir sobre os alunos do Proeja, para que os professores possam conhecê-los melhor e contribuir para que permaneçam na escola. As reuniões estabelecem uma aproximação dos professores com os alunos por meio da construção de um histórico de acompanhamento de trajetória escolar.

O que se tem feito também nessa formação continuada é discutir com os professores novas abordagens na sala de aula, um novo olhar sobre o que esses alunos estão trazendo. [...]. Conversa-se com eles anteriormente, no conselho de classe, se faz conjuntamente com o serviço social um relatório, tipo um dossiê do aluno, as dificuldades que ele tem, problemas familiares, problemas econômicos, se constrói um dossiê e se chega até o pé do ouvido do professor, principalmente aqueles que

são caracterizados como reprovadores. [...] E com isso se tem conseguido evitar algumas reprovações, evitar reprovação em massa, e evitar também que aquele professor fale bobagem em sala de aula, com palavras pejorativas, com palavras desqualificadoras desses alunos. Então, é um trabalho mais no pé de ouvido que se tem feito. (Entrevistado 2).

O entrevistado 6 coordena o programa no *campus* em que atua, participou da Especialização Proeja e coordenou a Capacitação Proeja. É uma característica que aparece na fala dos entrevistados quando se envolvem com o programa. Eles relatam inclusive que os professores da formação técnica não se interessaram pela formação. Com isso, o esforço da formação teve pouco resultado em termos de número de participantes da rede federal. Todos os entrevistados afirmaram que poucos docentes federais optaram em participar dos Cursos de Especialização em Proeja e Capacitação em Proeja que foram oferecidos pelo Estado, por meio da Setec/MEC. Talvez, fosse o caso dessa formação ser obrigatória enquanto probatório, inclusive foi relatado pelo entrevistado 7, que falou que se implantou em seu IF uma ação formativa dos professores nesses parâmetros.

Nós tivemos uma especialização, eu participei da especialização, eu fiz a especialização Proeja. Embora a participação dos professores em si e principalmente das áreas tecnológicas que eram as pessoas que precisavam mais não participaram, não tiveram interesse. Nós tivemos também, depois, uma capacitação na qual eu também participei, mas como organizador. É que também teve pouca participação dos professores que vão atuar com o Proeja, vamos dizer assim. Alguns professores que foram e participaram trabalham na EJA no Estado. Foi uma capacitação Proeja legal porque não ajudou a gente na rede federal, mas ajudou a região, o Estado e o município com a EJA. O pessoal da prefeitura do Estado fez a capacitação Proeja e também alguns realizaram a Especialização Proeja. [...] Não houve muito resultado se pensarmos nos professores da nossa instituição federal de educação profissional e tecnológica, eles não participaram. (Entrevistado 6).

O entrevistado 6 mostra a abrangência que teve o curso de Especialização para a região, atendendo professores da rede Estadual e municipal, mostra ainda pouca participação dos professores do IF. Para os docentes que trabalham com formação geral, que fizeram licenciatura, a especialização representa formação continuada, como já foi dito. Dessa forma, o curso de Especialização em Proeja “[...] acaba assumindo uma dupla dimensão” (LIMA FILHO; MARON, 2012, p. 180): formação continuada e formação inicial para os engenheiros e bacharéis que não tiveram formação para o exercício da docência. Todavia a formação deveria ser continuada para ambos: os que têm licenciatura e os bacharéis, mesmo que represente complementação pedagógica. Esclarecendo que a formação não é somente para os profissionais federais que atuam no Proeja, mas para ser professor, e no caso em especial para EJA.

O desenvolvimento profissional frequente ao longo da carreira do professor é compreendido como formação continuada “[...] que integra o processo de constante busca por atualização e formação complementar, num permanente movimento de vir a ser.” (LIMA FILHO; MARON, 2012, p. 170 e 171). São cursos de curta duração, de extensão, semanas pedagógicas, oficinas, mestrado, doutorado, especialização. A formação continuada não necessariamente representa cursos, pode ser feiras, estudo em biblioteca, debates, conferências e participação em eventos científicos.

A formação de professores deve ser considerada em uma política pública porque, por exemplo, a capacitação permite atuação em outras frentes, em fóruns de EJA. Permite ainda desenvolver pesquisa Capes/Setec/MEC, ocupar cargos de gestão, desenvolver mestrado e doutorado em temáticas relacionadas com o Proeja, com a EJA. Tudo isto contribui para se formar grupos que a médio e longo prazos atuarão de forma adequada no Proeja, nos movimentos sociais. Por fim,

Os cursos de Especialização Proeja foram fomentados a partir do ano de 2006 em 15 polos que envolveram as escolas da rede federal – à época denominados Cefets –, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e até mesmo Universidades Federais diretamente com o objetivo de capacitar em serviço os educadores e demais profissionais que estavam envolvidos na implantação do Proeja na rede federal. (Entrevistado 11).

Conforme o entrevistado anterior o objetivo da Especialização Proeja foi capacitar os que atuavam na implantação do Proeja por isto, se investir na realização desta ação de formação induzida pelo Estado por meio da Setec/MEC. Se começou a formação com os professores da rede federal e depois, diante da procura se estendeu para os profissionais das outras redes públicas municipal e estadual.

[...] Inicialmente foram destinados aos professores, mas houve uma procura significativa em alguns polos de outros profissionais interessados e até mesmo educadores de outras redes públicas de ensino. Anualmente houve um aumento do número de polos chegando, em 2009, a 35. Há um lado muito significativo da oferta de cursos de especialização para os profissionais da rede federal, uma vez que muitos deles continuaram suas pesquisas de mestrado e doutorado envolvendo a temática do Proeja. Outro aspecto significativo foi que, com a expansão do número de escolas da rede federal, houve uma renovação da equipe de gestores e muitos profissionais que haviam feito a Especialização Proeja tornaram-se diretores, pró-reitores entre outros cargos de gestão. Isso foi decisivo para a implantação e/ou ampliação do número de cursos nas instituições. Há outros aspectos, porém, que acabaram por provocar uma ideia equivocada de fomento por parte da Setec/MEC, uma vez que com a interrupção do fomento não houve interesse em alguns casos, ou possibilidades em outros de continuidade do processo de formação continuada dos profissionais para atuarem no Proeja. Em muitos polos, houve a preocupação ou a tentativa de considerar a Especialização Proeja mesmo sendo fomentada com recurso extraordinário como parte das ações cotidianas e institucionais da escola.

Em outros, porém, até mesmo pelo grau diferenciado de maturidade e experiência com as ações de pesquisa/pós-graduação, a organização do curso foi tratada como algo extrínseco à escola, gerando tratamentos diferenciados entre os estudantes desse curso em relação aos demais cursos oferecidos pela escola. [...] De modo geral, as instituições participantes não estavam preparadas para oferecer um curso de pós-graduação, considerando suas histórias e identidades diferenciadas na rede federal, o que gerou avanços significativos na construção curricular e estruturação do curso em alguns polos, mas outros tiveram mais dificuldades em incorporar esse processo de formação continuada às ações institucionais de suas escolas, o qual se esperou que gerasse uma ação-reflexão nas ações de implantação do Proeja. (Entrevistado 11).

O entrevistado 11 vai detalhando em sua fala o processo de formação docente para atuar no Proeja, o curso de Especialização em Proeja em sua expressão aparece como formação continuada, ele mostra ainda as várias ações desenvolvidas pelo Estado por meio da Setec/MEC. A criação da especialização, em vários polos no Brasil, como preocupação em ofertar formação para os docentes que estão ou irão atuar no Proeja é exposta por autores como Moll (2010a; 2010b) e Silva e Henrique (2010). Após essa ação do Estado, houve aumento quantitativo do número de escolas na rede federal, bem como maior oferta dos cursos de Proeja. Os participantes dos processos formativos do Proeja passaram a ocupar cargos de diretor geral, pró-reitores, coordenadores contribuindo, assim, para o aprimoramento da política de Proeja - questões positivas em relação ao programa. O entrevistado 11 destaca também que não foram todos os Cefets à época que acolheram essa proposta de formação. Instituições não estavam preparadas para ofertar pós-graduação gerando dificuldades na condução desse processo formativo.

No início da implantação da política de Proeja nem todos os IFs realizaram capacitação, houve problemas de retorno de verbas, pois a instituição não sabia o que era o Proeja, não havia representatividade do Proeja na reitoria. Com o passar do tempo, criou-se uma coordenação para acompanhar o Proeja. Os problemas foram, então, sendo encaminhados à coordenação e a comunicação entre os *campi* de alguns institutos foi gradativamente acontecendo com fluidez. Os entrevistados relatam ainda que:

Agora de uns dois anos para cá a instituição tem promovido seminários, encontros de estudantes de Proeja. Esse ano provavelmente vai ser o encontro de professores de Proeja para trabalhar essa parte de formação. E a cada dois meses todos os coordenadores se reúnem na reitoria para debater sobre as dificuldades do Proeja. (Entrevistado 3).

Está tendo agora uma formação EJA com recursos do ofício nº. 40 de 2009. [...] É que tem um tempo menor de duração. Que são algumas oficinas de 8 horas, isto está acontecendo agora. Para você ver como as coisas são complicadas. Em 2009, é que veio o ofício da Setec, mas não tinha nenhuma representatividade na reitoria. Então, eu, por exemplo, que era professor do Proeja na época, não fiquei sabendo. Entendeu? Então [os recursos] [...] chegavam, mas as pessoas que estavam na gestão

não conhecem o programa [Proeja] [...] Hoje esses recursos foram e voltaram. Como assumi a coordenação em 2012, estou tocando essa formação que já devia ter sido iniciada, mas lhe digo que ela não está atendendo como deveria. Por quê? Porque ela não vem para atender uma demanda. O recurso veio e nós vamos usar de que forma? Não vamos usar assim. Vamos fazer oficinas de integração, então vamos lá buscar o recurso. Não, a Setec envia os recursos, vamos montar essa formação. Quais são? Currículo, avaliação e metodologia não é isso que as pessoas estão precisando! Ontem, na discussão, uma pessoa que está fazendo esse curso disse: “Nós queríamos uma oficina de integração para que os professores do IFs e mais os professores da parceria, que é o município, consigam sentar juntos e fazer um projeto pedagógico único”. Entendeu? Então eu acho que as coisas são invertidas. A demanda deve aparecer e assim se deve buscar recurso para que se responda a ela. Não, o recurso está aqui. Se o recurso está aqui então eu vou usá-lo de qualquer jeito. Que a demanda não exista, ou mesmo que atenda o que não está sendo demandado! Que é o que está acontecendo. (Entrevistado 4).

A fala do entrevistado evidencia um desafio: a necessidade de uma atenção melhor por parte do MEC em relação às reais necessidades dos IFs para desenvolverem o Proeja. O entrevistado 4 argumenta que antes de se enviar recursos é preciso que haja demanda para esse recurso, a fim de direcioná-lo para certa atividade. Se existe a verba, mas não existe demanda, as questões se tornam difíceis. É preciso criar ações para poder gastar o dinheiro, muitas vezes destinando-o a outros fins. Entretanto, mesmo com problemas, o Estado, em certo sentido, tem se empenhado em prol do desenvolvimento do Proeja. Todavia, tais desencontros ocorrem primeiramente porque não se tem no país um Sistema Nacional de Educação, que possa, por exemplo, inserir programa de formação de professores de forma ampla, coordenado pelo próprio Ministério da Educação, tanto para rede de EP e EJA e toda a educação brasileira.

Foi heterogênea a adesão dos IFs à participação na oferta de formação para os professores atuarem no programa. No geral, alguns IFs que realizaram a Especialização Proeja desde o começo continuam oferecendo-a; outros ofertaram o curso inicialmente, mas não promoveram a continuidade dessa ação; outros ainda somente recentemente têm realizado essa formação, como retrata o entrevistado 4. Alguns institutos realizaram a capacitação em Proeja FIC, direcionando-a para o fundamental e não para o médio técnico, mesmo tendo a oferta de Proeja nesse nível na instituição.

Então, no âmbito do instituto, teve a capacitação, mas foi direcionada ao Proeja FIC, como nós atuávamos em Proeja técnico não participamos. Agora a formação que vai ter essa semana é porque se disse o seguinte: já que estamos lidando com o Proeja técnico, queremos capacitação, mas ela aconteceu no Estado, só que ela aconteceu depois de dois anos. Tinha-se um recurso que veio para o instituto, voltou, não sei o que, que aconteceu, mas ela não aconteceu. Inclusive era por edital para fazer formação para o Proeja FIC em algumas cidades, só em 2011 é que eu fiz essa formação. Porque aí sim que veio o recurso e aconteceu, mas naqueles *campi* que

ofertavam Proeja FIC, no nosso caso, não teve capacitação, com exceção dessa que lhe falei. (Entrevistado 9).

Ocorreram atrasos nos prazos dos programas para se ofertar formação sobre o Proeja aos professores. Muitas vezes a formação ofertada não era a que os professores necessitavam, como no caso do Proeja FIC.

Além da especialização Proeja da turma presencial já aconteceram 3 ofertas. Eu fui aluna (o) da primeira oferta. Agora já é a segunda oferta em especialização a distância, na qual sou professor e orientador de TCC. A própria coordenação do Proeja organiza semanalmente formação continuada, que atualmente é outra parada. No semestre passado nós tivemos uma greve e não conseguimos retomar essas discussões [...]. A gente começou o semestre de 2012 e ainda não conseguimos retomar essa formação. Está previsto para a próxima reunião, na próxima segunda-feira, porque temos muitos professores aqui no Fórum [II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, Florianópolis-SC, 28 a 31 de maio e 1º de junho 2012] para gente chegar e começar a organizar. (Entrevistado 2).

Começar e retornar as reuniões de forma frequente representa uma ação a cumprir, conforme expõe o entrevistado 2, que inclusive acumulou muitas atividades relacionados com o Proeja. Além da especialização, as reuniões semanais são outro espaço de formação dos professores.

[...] É se tem aí dois focos: um discutir regulamentação pedagógica da instituição que foi modificada, e nós temos algumas modificações nos cursos ofertados ao Proeja, portanto, tem que fazer essa discussão com os professores. [...] E o próximo foco é voltar a discutir o Documento Base Proeja. Voltar a discutir as práticas pedagógicas, porque se tem muitos professores novos que não participaram dessa formação, das formações anteriores. Na formação, há dois anos, investimos então na discussão da documentação que aponta a concepção, os parâmetros para o Proeja e para a educação profissional e fechamos as reuniões no primeiro semestre letivo de 2011. O primeiro semestre, fechamos com a produção de material didático. [...] Nós já temos um material feito pelo grupo de matemática que foi distribuído automaticamente para todos os nossos alunos para trabalhar em sala de aula. [...] Então, esse é um resultado assim pautável dessa formação. (Entrevistado 2).

A produção de material didático para trabalhar com os jovens e adultos trabalhadores é um dos resultados apresentados pelo entrevistado 2 em decorrência da existência da formação para os professores. Há conquistas importantes dentro da estrutura organizativa dos IFs em prol do Proeja, como carga horária das reuniões de formação como parte da carga horária semanal do docente, porém essa não é uma ação institucional que se possa afirmar que existe em toda a rede federal. A formação é realizada por “[...] quem faz, é esse grupo de pesquisa que inseriu a formação. Mas a formação está no horário dos professores, duas horas estão estabelecidas no horário dos professores; no período da tarde, ela é livre. A gente faz até uma frequência, mas não é obrigatória. [...]” (Entrevistado 2). Alguns professores que participam

dessa formação compreendem a importância desse trabalho para o desenvolvimento do Proeja. A expressão livre do entrevistado significa que os professores não se encontram em sala de aula, ou em outra atividade institucional, esse horário é prioritariamente para a formação dos professores do Proeja. Torna-se, portanto obrigatório o compromisso com a política de formação dos professores do Instituto Federal.

Conforme pesquisa sobre o Proeja, autores destacam a importância das reuniões para dialogar e aprofundar sobre problemas que fogem da rotina estabelecida na instituição “[...] uma vez que não era prática comum na cultura escolar da instituição o debate coletivo de questões político-pedagógicas entre os docentes” (BREGONCI et al., 2012, p. 315). Outra conquista foi a criação da coordenação de Proeja em âmbito de curso, ou de área, ou mesmo na reitoria da instituição, além do esforço para realizar processo seletivo diferenciado do tradicional vestibular, realidade que, no entanto, ainda não contempla a maioria dos IFs.

Envolver os docentes principalmente da área técnica do curso de Proeja nos espaços formativos das reuniões semanais a fim de exercitarem o trabalho de forma coletiva ainda é desafio. Para Bregonci et al., (2012, p. 328), a “[...] formação continuada é um campo rico de possibilidades para fomentar e/ou aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos necessários para a integração curricular. [...]”, além do mais “[...] a sistematização do processo de formação pode garantir a construção e socialização dos saberes docentes e a viabilização da consecução do projeto pedagógico emancipador e isso depende da participação de todos os docentes que atuam no Proeja”.

Cabe lembrar que a primeira expansão da rede federal ocorreu em 2006. Com a segunda expansão, houve a criação de novas instituições gerando processos a serem realizados em tempo hábil, novos cursos tanto de nível superior quanto médio, elaboração de projetos, novas frentes na instituição foram criados de forma acelerada. Assim como ocorreram com licenciaturas, engenharias e bacharelados, pós-graduação e pesquisas, acarretando sobrecarga de atividade aos professores e novas demandas às instituições. O entrevistado 2 expõe a dificuldade de fazer das reuniões uma prática frequente, em que todos os professores nelas atuem:

Os professores que são lotados na coordenação do Proeja acabam até indo por obrigação porque se fala que está na hora da reunião, se vai ter um bate-papo lá sobre algum assunto. “Olha, semana que vem nós estamos recebendo outro professor de outro *campus* que quer escutar sobre o Proeja”. Isso faz com que os professores acabem frequentando, mas os professores das áreas técnicas, lotados nas coordenadorias de edificações, metalurgia e segurança, não frequentam. Quando frequentam é porque estão com interesse em fazer pesquisa. É fazer o doutorado, especialização, mestrado, aí eles se interessam pelo Proeja e vão correr atrás da

gente para buscar material. Então, se condiciona a liberar esse material ao frequentar as reuniões, mas eles frequentam três, quatro vezes, terminam o seu trabalho ou pegam o material que eles queriam e não voltam mais. (Entrevistado 2).

Ainda é frágil a participação nas reuniões semanais para discutir o Proeja, principalmente dos professores que, no geral, não possuem licenciatura e atuam na parte técnica do curso. Conforme o entrevistado 8, a capacitação de Proeja foi uma resposta às reivindicações dos IFs de uma formação de tempo menor que a especialização, considerando que grande parte dos professores federais é mestre e doutor:

A capacitação Proeja emerge a partir de uma demanda da rede federal que considerava que a especialização era um curso muito longo para os professores da rede que já tinham pós-graduação. Frente a isso, a Setec/MEC lança editais para fomentar cursos de formação de curta duração. Considero uma proposta interessante e que dialogou com as necessidades levantadas pela própria rede federal. (Entrevistado 8).

O participante expõe que houve escuta por parte do Estado, via Setec/MEC, às reivindicações dos IFs sobre promoção de formação de curto prazo, ao contrário da especialização. A fala do entrevistado 8 é inclusive reforçada pela fala do entrevistado 11. A partir do Projeto de Inserção Contributiva, em diálogos com os IFs, o MEC publica editais para formação em Proeja com carga horária menor:

Aliado ao fomento à pós-graduação, a Setec/MEC também fomentou uma formação continuada por meio de um ofício circular que especificou as normas e condições de participação e recebimento de recursos para a rede federal por dois anos consecutivos. Foi uma experiência muito significativa porque muitos professores argumentaram que já tinham pós-graduação ou sua jornada de trabalho não permitia a participação em um curso de, pelo menos, 360 horas. Assim, os cursos de aperfeiçoamento tinham uma duração diferenciada, podendo chegar a 240 horas, o que permitiu a participação de profissionais que estavam atuando mais diretamente nas salas de aula dos cursos Proeja, o que não necessariamente ocorreu na especialização. Acredito que a formação continuada é muito importante para o profissional que atua em cursos Proeja, mas é essencial para os professores. A troca de experiências entre os participantes, a discussão e reflexão sobre o cotidiano dos cursos e sobre as especificidades do público jovem e adulto do Proeja certamente contribuirão para o melhor desenvolvimento do curso e aprendizagem dos educandos. (Entrevistado 11).

O Estado, por meio da Setec/MEC, fomentou tanto a especialização quanto a formação continuada para capacitação de professores. Essa oferta de cursos com carga horária diferenciada permitiu, com isso, novas adesões de professores. No entanto, divergências se evidenciam na fala dos participantes. Alguns deles defendem a formação em mestrado e

doutorado em Proeja, cuja carga horária é maior que os cursos de especialização e formação continuada.

O Proeja necessita ser efetivado como um trabalho coletivo porque o aluno deve ser acolhido em todas as instâncias da instituição, exigindo, para isso, o empenho de docentes, gestores e servidores administrativos. A pesquisa Proeja/Capes/Setec também se constituiu em um espaço de formação para os profissionais dos IFs:

A parceria realizada com a Capes ocorreu no ano de 2006, logo no início da implantação do Proeja na rede federal. A ideia era reunir as experiências em pesquisa na temática da EJA e da EPT já desenvolvidas nas universidades federais, em parceria com as instituições da rede federal e com os profissionais envolvidos na implantação do Proeja. Como era uma experiência de fomento à pós-graduação *stricto sensu* nova, uma vez que aproximava duas linhas de pesquisa que, historicamente realizavam suas pesquisas em temáticas diferentes – alguns projetos aprovados não conseguiram integrar sua pesquisa, de fato, aos cursos que estavam sendo desenvolvidos na própria instituição. Porém, a maioria dos projetos aprovados, até mesmo por serem constituídos por instituições diferentes, conseguiu fortalecer suas linhas de investigação e aproximar os grupos de pesquisa que atuavam predominantemente na EJA ou na EPT, constituindo uma rede de pesquisa em Proeja. Para a Setec/MEC, esse projeto de pesquisa foi fundamental para fortalecer a pesquisa sobre Proeja nas mais diversas temáticas [...]. Vejo como fundamental o incentivo à continuidade dos projetos de pesquisa, envolvendo as redes públicas de ensino, principalmente as instituições que desenvolvem cursos Proeja e ainda a divulgação e a análise crítica dos resultados obtidos por parte da própria Setec/MEC e da instituição pesquisada, como uma forma de aprimorar e fortalecer a política, seja no âmbito nacional ou no local. (Entrevistado 11).

A criação e o fortalecimento de linhas de pesquisa aproximando a EJA da EP, como expôs o entrevistado 11, contribuíram para a continuidade do Proeja e os dados das pesquisas desenvolvidas foram significativos para a Setec/MEC na afirmação da política do Proeja nos IFs em todo o Brasil. No entanto, faltou adesão dos IFs que ofertavam Proeja na elaboração de projetos em conjunto com as universidades federais para concorrer ao edital de fomento dessa ação política. Isso em parte sugere a inexistência de experiência com a pós-graduação em muitos dos IFs. Apenas 9 redes de pesquisa Proeja/Capes/Setec/MEC se formaram por meio do primeiro edital nº 03 (BRASIL, 2006b).

Desse modo, a pesquisa de campo mostrou que nem todo instituto participou da rede de pesquisa Proeja/Capes/Setec, houve problemas em relação à documentação, aos editais, aos prazos, bem como tais informações não chegaram aos professores que estavam atuando no Proeja. Só recentemente essa realidade vem se modificando, alguns entrevistados informaram que só conheciam, pela atividade acadêmica, a existência dessa rede de pesquisa fomentada pelo Estado via Capes/Setec. A questão da pesquisa não é tradição dentro da Rede

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, salvo algumas instituições que já a possuíam, em particular os três primeiros Cefets criados.

A criação do Proeja representou uma tentativa de construção de um novo campo epistemológico da EJA e EP, um novo campo de pesquisa que tem produzido material teórico sobre a temática e, nesse sentido, é salutar que se continue com a ação política, aprimorando-a cada vez mais conforme argumenta o entrevistado 8. Argumentação também evidenciada em Moll (2010b). Todavia, essa questão epistemológica não será aprofundada nesta tese.

Acredito que o edital Proeja/Capes/Setec foi uma das ações mais relevantes realizadas pela Setec porque tocou exatamente em um dos maiores desafios do Proeja: a construção desse novo campo epistemológico da educação de jovens e adultos com a educação profissional. A proposta do edital em relacionar uma rede de instituições de ensino superior em torno do “objeto Proeja” foi fundamental para instaurar esse novo campo epistemológico nos espaços de pesquisa educacional. Acredito que é uma frente que precisa ser ampliada. (Entrevistado 8).

A relevância da ação do Estado, por meio da Setec/MEC, criando a rede de pesquisa Proeja/Capes/Setec foi reforçada pelo entrevistado 8, que considera que essa ação deve ser continuada e ampliada. Em relação às formações especialização e captação em Proeja, elas foram, no geral, desenvolvidas nos finais de semanas sobrecarregando os profissionais que se esforçavam para se qualificar, desqualificando o trabalho docente. Por isso,

[...] as políticas de qualificação do trabalho docente viessem acompanhadas de estruturação de trabalho docente também formador. Nesse sentido, entendemos que a oferta de formação docente prioritariamente nos finais de semana, como é o caso da oferta dos cursos de especialização do Proeja, é exemplo dessa estrutura desqualificadora e deformadora. (LIMA FILHO; MARON, 2012, p. 176).

A formação inicial e continuada para exercer a docência no Proeja, aliada à vontade política dos docentes, são pontos relevantes para sustentar e defender a consolidação do Proeja como política pública (SILVA; HENRIQUE, 2010). A formação específica se refere às particularidades que envolvem o público de jovens e adultos trabalhadores trazendo para a escola experiências de sobrevivência e traço de ausência de direitos. Isto evidencia que é preciso mostrar o que está oculto, desvelar e revelar ao trabalhador o modo de produção capitalista, o processo de como se produz e reproduz capital, gerando acumulação. É preciso ajudá-lo a entender as ações políticas, as lutas, as conquistas e privações que envolvem o processo do qual faz parte a educação. Com isso, promover uma luta coletiva em prol do direito à educação.

A seguir se faz uma síntese dos principais aspectos que potencializam as ações dos docentes nos IFs investigados em relação ao Proeja, assim como os principais obstáculos da ação desses docentes.

- a) Aspectos que potencializam as ações dos docentes nos 5 IFs investigados no Proeja:
- Especialização Proeja com participação do docente em sala de aula de Proeja, para analisar os cursos de Proeja, a situação de sala de aula, discutir temáticas diversas, realizando debates, construindo um Proeja vivo na instituição;
 - IF desenvolvendo formação para os professores recém-contratados que não possuem formação inicial, uma ação política do instituto para trabalhar educação e trabalho, ensino técnico integrado ao ensino médio, EJA e EP;
 - existência de professores efetivos doutores e mestres atuando no Proeja;
 - presença de profissionais federais dos IFs que fizeram especialização em Proeja nos cargos de gestão, contribuindo para o avanço do Proeja na instituição;
 - promoção de seminários, encontros de estudantes de Proeja, de professores, oficinas;
 - criação da coordenação de Proeja em âmbito local e institucional (Reitoria);
 - participação dos IFs no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica em 2012, com apresentação de trabalhos e experiências de Proeja de todo o país;
 - discussão do Documento Base do Proeja na instituição;
 - reuniões semanais com os professores de cursos de Proeja;
 - mudança nos projetos dos cursos de Proeja que foram implantados inicialmente sem considerar os sujeitos da EJA;
 - formação ofertada pelo Estado em Proeja e proporcional produção de material didático pedagógico pela instituição para ser trabalhado e distribuído nos cursos de Proeja;
 - incorporação de carga horária semanal do professor pelos IFs para trabalhar a formação em Proeja;
 - descentralização de recursos específicos pelo Estado, por meio da Setec/MEC, para ações políticas relacionadas à implantação do Proeja nos IFs;
 - publicação do Edital n. 03 para formar rede de pesquisa Proeja/Capes/Setec/MEC, uma vez que a pesquisa fortaleceu o Proeja nos institutos, principalmente quando foi combinada com ações desenvolvidas nos cursos de Proeja em âmbito da sala de aula, aproximando a Universidade do IF, aproximando grupos de pesquisa da EJA com a EPT, produzindo material sobre o Proeja, acompanhando o desenvolvimento do Proeja.

b) Os principais obstáculos à ação dos docentes no Proeja:

- falta de experiência com a modalidade EJA;
- recusa de professores da área técnica em trabalhar com o Proeja;
- pouca participação dos professores efetivos no Proeja, tarefa que tem sido atribuída aos professores contratados;
- desinteresse e preconceito com a modalidade EJA e o seu público, visto no geral como “ignorantes”, o que não justifica ter um professor com formação de doutor ou mestrado ministrando aulas no Proeja;
- pouca participação dos professores de Proeja nas reuniões, quando elas existem;
- visão dos alunos do Proeja, no geral, como “sem condições”; aceitar os alunos com esse perfil poderá reduzir a excelência da instituição;
- distância existente entre o que se propõe no projeto pedagógico do curso e o que, de fato, se consegue construir em âmbito da sala de aula;
- acompanhamento de todas as ações da instituição em tempo hábil para se implantar o Proeja e fornecer as contribuições necessárias a isso, considerando que são muitos *campi*;
- ausência de envolvimento do IF com a comunidade para contribuir com a divulgação dos cursos, estabelecer uma vinculação estreita com a instituição e a sociedade local de cada *campi*;
- ausência de estratégias apropriadas de ensino ao público de jovens e adultos, contribuindo para a desmotivação dos alunos do Proeja;
- falta de formação inicial e continuada de professores dificultando a materialização da concepção anunciada pelo Proeja. Os IFs recebem professores doutores e mestres sem licenciatura, bacharéis e engenheiros e, no geral, não ofertam formação a esses profissionais;
- ausência de política de formação de professores para EJA e EP;
- opção dos novos professores contratados em fazer pesquisa, eles não são licenciados, muitos não possuem experiência em sala de aula, não conhecem EP e EJA;
- pouca participação dos profissionais dos IFs nas ações formativas ofertadas pela Setec/MEC (Especialização Proeja, Capacitação);
- lacunas na oferta das Especializações em Proeja, IFs participantes não tinham preparação para ofertar cursos de pós-graduação, considerando a história da rede federal e sua identidade;
- fomentação insuficiente das políticas formativas, no geral, ofertadas pela Setec/MEC, na instituição para a incorporação de formação continuada de professores, de ações institucionais para debater e gerar uma ação-reflexão nas práticas de implantação do Proeja;

- ausência de divulgação dos editais de formação promovidos pelo Estado via Setec/MEC, eles chegavam ao IF, mas não eram divulgados, consequentemente verbas destinadas a ações políticas para implantação do Proeja voltavam para o MEC;
- não reedição do edital de pesquisa Proeja/Capes/Setec/MEC.

3.3 Afirmação e negação do direito à educação

A constituição de uma política pública se faz na presença também de produção teórica a respeito da temática do Proeja, e a pesquisa e as formações muito contribuíram para essa indução. Em concordância com as falas dos entrevistados, os IFs participantes da rede de pesquisa Proeja/Capes/Setec, no geral, consideraram o Proeja uma ação política do Estado brasileiro que redundou em contribuir para a fixação do público de jovens e adultos nos institutos, principalmente quando esta pesquisa promoveu ação de forma integrada aos cursos de Proeja em implantação ou em andamento.

O processo de indução da política do Proeja nos IFs não se deu de forma homogênea. Houve instituições que participaram e outras nem tanto, outras muito menos ainda da rede de pesquisa Proeja/Capes/Setec. Quando houve envolvimento do IFs, nas ações induzidas pela Setec/MEC, mesmo com a resistência de grande parte dos profissionais dos IFs, geraram visibilidade do Proeja na instituição. Conseguiu-se, com isso, avançar na implantação do Proeja, quer pela Especialização Proeja, capacitação, Diálogos Proeja, quer pela formação da rede de Pesquisa/Proeja/Capes/Setec, do projeto de Inserção Contributiva, das assistências estudantis – ações positivas, dentre outras, em relação à política do Proeja dentro dos IFs. Essas ações ocorrem de forma simultânea. O entrevistado 7 a seguir fala sobre a formação da rede de Pesquisa/Proeja/Capes/Setec.

Conheço o projeto. Na verdade nós trabalhamos na indicação da equipe. [...]. Então, eu lembro que era essa nossa equipe na época que foi se alternando. O retorno primeiro que foi se consolidando essa ideia de Proeja na instituição. Constituiu-se o núcleo de pesquisa e essa pesquisa foi muito desenvolvida em cima das práticas pedagógicas das experiências de ensino na instituição. Então, na medida em que você desenvolve uma pesquisa muito colada com o acompanhamento do que vem sendo desenvolvido na instituição, você acaba consolidando as ações de Proeja dentro da instituição. (Entrevistado 7).

A exposição do participante demonstra que a pesquisa estabeleceu vínculo com o IF na perspectiva de construção da política pública do Proeja. No entanto, essa aproximação não ocorreu dessa forma em todos os nove grupos de pesquisa do Proeja/Capes/Setec formados a partir do edital nº 03/2006. Ainda em relação à fala do entrevistado 7, os professores que compunham a equipe de pesquisa da instituição “[...] esse grupo, na época ficou a professora [...] que hoje é Pró-Reitora de Extensão, o professor [...] que hoje inclusive deve estar retornando do doutorado na PUC de São Paulo e a professora [...] doutoranda em Educação [...]” buscaram se aperfeiçoar com a realização de cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado.

No bojo da pesquisa se realizou também o Diálogo Proeja que envolveu o *campus* [...] e o Instituto Federal [outro Instituto Federal]. Hoje o desdobramento desse trabalho tem dado inclusive com a presença bastante presente da própria Faculdade de Educação [...] com o trabalho que a gente vem desenvolvendo. A professora [...] já esteve em mais de um dos nossos *campi* fazendo debate. Então a pesquisa acabou criando uma aproximação do pessoal da instituição com esse debate e com esse trabalho que está sendo desenvolvido com os demais trabalhos da instituição com a própria Universidade Federal [...]. Isso é uma ação que acaba ajudando a consolidar o Proeja e as linhas de pesquisa do trabalho de Proeja dentro da instituição. Nós já temos alguns professores fazendo seus trabalhos de pesquisa voltados para a área da Educação de Jovens e Adultos. O trabalho de professores [...] no doutorado; [...] no mestrado. A própria aproximação dos cursos de licenciatura desse debate. A inserção dessa temática nas disciplinas dos cursos de licenciatura se tem feito dentro dos projetos de cursos. Tudo isso é fruto deste trabalho. (Entrevistado 7).

Uma ação política de afirmação do Proeja foi o movimento da pesquisa Proeja/Capes/Setec que envolveu a realização dos Diálogos Proeja no IF com a presença dos docentes das universidades federais, como revela o participante. Desdobramentos foram gerados a partir da pesquisa, como parceria entre instituições, desenvolvimento de pesquisa em Proeja, inserção de disciplinas nos IFs sobre EJA e EP nas licenciaturas.

O Proeja ao promover a aproximação entre instituições federais fortalece a luta pela defesa da política pública para o atendimento do direito à educação. Esse trabalho em conjunto também contribuiu para a implantação e aprimoramento do próprio programa nos IFs pesquisados. Além disso, os Diálogos Proeja contribuem para discussões acerca de problemas que envolvem o programa:

Os Diálogos Proeja, iniciados no final de 2008, surgiram da reflexão a partir dos cursos de Especialização Proeja e do Projeto de Inserção Contributiva. São eventos dedicados à troca de experiências e à reflexão sobre a prática, envolvendo estudantes, docentes, técnicos administrativos, gestores de escolas públicas que possuem cursos Proeja e pesquisadores. Os Diálogos trazem relatos reveladores da condição de existência desses cursos em suas redes e instituições de ensino. Neles têm-se desvelado, com franqueza incomum, os tensionamentos, os desafios e as

contradições do próprio Proeja, extrapolando-o e alcançando problemas estruturais de exclusão sistêmica revelando a dificuldade de as escolas lidarem com a diversidade da sociedade de que deveriam fazer parte, mas da qual têm se apartado. (SILVA, 2010, p. 182-183).

Apenas 3 entrevistados relataram que não houve retorno da pesquisa Proeja/Capes/Setec para a instituição, dois deles a conheciam pela vida acadêmica, e o outro soube da existência da pesquisa, mas desconhecia o retorno efetivo dessa ação para o IF. Apenas dois institutos, dos cinco pesquisados, não participaram da rede de pesquisa Proeja/Capes/Setec e todos os entrevistados sabiam da existência dessa rede, como revelam as seguintes falas:

Conheço pelas referências pelas pesquisas que leio esse trabalho da rede. Olha, para nós eu não sei se chegou na instituição que tenha tido impacto dela na formação ou no processo pedagógico. Porque, se não me engano, quem participava da rede de pesquisa Proeja/Capes/Setec era o Rio Grande do Sul [...] não tinha, não houve por parte da instituição essa participação no edital. (Entrevistado 9).

Na teoria, conheço a pesquisa Proeja/Capes/Setec e desconheço o retorno das pesquisas dessa rede Proeja/Capes/Setec no Instituto Federal. (Entrevistado 5).

Nós não participamos do processo, embora muitos de nós fomos fazer mestrado e doutorado na área, mas não vinculado a esse convênio. E não teve retorno das pesquisas da rede Proeja/Capes/Setec. Nós ficamos sabendo, por exemplo. Eu fui num congresso e fiquei sabendo que o pessoal do [...] estava produzindo material para o Proeja, mas isso não chegou até nós e nós nunca utilizamos. Nós ficamos sabendo por conta da vida acadêmica. (Entrevistado 4).

Há institutos que desconhecem os trabalhos produzidos pela rede Proeja/Capes/Setec, os 9 grupos de pesquisas do primeiro edital produziram resultados de pesquisas, material didático apropriado para o Proeja e livros.

[...] Então muitos professores do Proeja fazem parte dessa parceria junto com a universidade, junto com a [...] [Universidade Federal]. O retorno disso foi a produção desse material, os próprios professores do Proeja que fazem parte dessa pesquisa, mais os professores da [Universidade Federal] [...] que estão neste grupo, eles participaram desse processo. Então, tanto diretamente como enviavam alunos de iniciação científica. Houve todo um apoio desse grupo na produção de material didático. Além da produção de um livro que vai sair agora também pela Liber Editora de trabalhos de alguns professores e de outros trabalhos de professores da [Universidade Federal] [...] com o olhar sobre o Proeja. [...]. (Entrevistado 2).

Pelas falas dos participantes, foi possível compreender que houve envolvimento dos IFs pesquisados na rede de pesquisa Proeja/Capes/Setec. Fonte de informação decorrentes deste Edital de pesquisa Proeja/Capes/Setec e o relatório produzido por um dos grupos de pesquisadores que integram a rede de grupos de pesquisa, que foram entregues a Setec/MEC,

no ano de 2012. Levantou-se, por esta pesquisa, também os novos projetos de pesquisa que resultaram desta indução política por parte do Estado, por meio da Setec/MEC. O entrevistado 6 relata o pouco retorno dessa pesquisa. Ele, como coordenador de Proeja, sentiu a necessidade de maior presença da Setec/MEC, de uma comissão nacional para acompanhar e avaliar o caminhar dos cursos de Proeja dentro dos IFs. Em relação ao retorno das pesquisas da rede de pesquisa Proeja/Capes/Setec/MEC, obras disponíveis em domínio público: www.forumeja.org.br/pf e em pesquisas e produções no www.forumeja.org.br/go. Destacando ainda a sobrecarga de trabalho do coordenador no instituto:

Nós tivemos pouco retorno de pesquisa [...]. Mas, enquanto coordenação que atua também no curso Proeja, nós tivemos pouco retorno, assim um retorno efetivo [...] algumas reuniões aqui que foram interessantes, mas foram poucas não foram muitas, eu acho que falta essa questão, não sei se o MEC/Setec tem uma comissão que visita todas as instituições periodicamente, tem que ter um período mensal, anual [...] não sei, que pudesse estar fazendo essa reunião com os professores, com os alunos, com os gestores e questionando e colocando isso em prática, de fato. Porque tivemos algumas reuniões aqui, por exemplo, a questão da divulgação foi falada na reunião da Setec/MEC. Não teve nenhum retorno em relação a isso, a divulgação do processo seletivo. [...] nenhuma Comissão Nacional do Proeja, da Setec/MEC ninguém vem, não reúne com professores. Eu acho que deveria ter isso, porque fica tudo muito em cima da coordenação de curso. (Entrevistado 6).

A exposição do entrevistado 6 relata certa dependência da Setec/MEC para induzir ações que são em primeiro momento de atuação da própria instituição, como a divulgação dos processos seletivos do Proeja. O Estado esteve presente neste IF por meio também de Projeto de Inserção Contributiva da Setec/MEC, que o próprio entrevistado afirmou interessante. Por meio dessa visita, foram realizadas reuniões com docentes, gestores e discentes para discutir o Proeja, evidenciando dificuldades e ações para superá-las. Ao final, a Setec/MEC enviou o relatório da visita técnica a todos os IFs visitados. Essa visita técnica era composta por uma equipe. Em cada visita realizada, no geral, ia apenas um dos componentes da equipe. A partir dela, ele elaborava o diagnóstico da situação do Proeja no instituto e sinalizava os caminhos para superação das dificuldades tanto da instituição visitada quanto do que era de responsabilidade do Estado, conforme estudo dos documentos de Proeja emitidos pela Setec/MEC.

Já a necessidade de formação de uma comissão nacional para acompanhar o Proeja em âmbito nacional, como relata o participante, está respaldada na legislação, mas até o momento ela não foi criada. Essa criação constitui ação importante para o desenvolvimento e aprimoramento da política Proeja. Pela fala do entrevistado 6, é possível afirmar que faltou investimento maior do governo federal na formação e estruturação de uma equipe de

acompanhamento e amparo do programa. Apenas um entrevistado argumentou a necessidade da formação em âmbito da Setec/MEC de uma Comissão Nacional do Proeja para desenvolver em todo o Brasil o acompanhamento e a avaliação do Proeja. O decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, no seu art. 9, afirma que “O acompanhamento e o controle social da implantação nacional do Proeja será exercido por comitê nacional, com função consultiva” (BRASIL, 2006a).

Pelo que foi mostrado, há uma dependência das instâncias hierárquicas mais altas para as soluções dos problemas que ocorrem no dia a dia das atividades do curso diante das limitações da coordenação na instituição, que com a estrutura de reitor, pró-reitor, diretor de *campus*, chefe de departamento, coordenador de administração, coordenador acadêmico, coordenação de área fica distante do poder. Houve uma hierarquização grande em relação ao antigo modelo de Escola Técnica Federal. Isso tudo também se constitui em processo diante das rápidas transformações que ocorreram na rede federal durante o governo Lula, acompanhado da sua expansão histórica.

A maioria dos entrevistados comenta o temor do esquecimento do Proeja pelo Estado via Setec/MEC, gerando tensão, preocupação em relação aos períodos de eleições. Os estados dos institutos pesquisados que relataram essa preocupação foram: Rio Grande Sul, Santa Catarina e Espírito Santo. O entrevistado 2 relata que a participação da instituição na educação do público de jovens e adultos é pequena. Sobre a participação da instituição na política do Proeja:

Ela é ínfima, ela é pequena. [...] Se tem até medo quando termina a época do mandato, do grupo que está à frente. Tem-se até medo disso, do que vem por aí. Além disso, apesar de os professores estarem envolvidos com a EJA que estão lotados lá no Proeja eles querem dar sua aula e ir para casa. Eles não querem ter esse trabalho político que a gente tem lá. Porque realmente requer tempo, paciência e desgaste. [...] Então, isso exige muito. Nem todo professor está disposto a enfrentar esse trabalho. E se está tendo uma crise lá porque o mandato está terminando em outubro e não tem alguém querendo assumir esse cargo. [...] (Entrevistado 2).

Há dificuldades de encontrar profissionais para conduzir o trabalho de gestão do Proeja dentro da instituição, poucos querem se envolver de forma intensa nessa luta. Os professores querem ministrar as aulas, sem se envolver com gestão. Ao término do mandato de cada gestão, muda-se o foco de interesses e o caminho a ser dado ao Proeja torna-se instável. O Proeja nos IF “[...] existe lá dentro, mas é um programa a mais. Não é o programa. Que deveria ser o diferencial pela proposta da escola, pela organização da própria escola.” (Entrevistado 2). Para o entrevistado 2, o fato de o Proeja ser visto como mais um programa

de governo sugere que existe o risco de ele acabar, compreendendo que governos vem e vão assim como programas. O entrevistado 5 defende a continuidade do trabalho do Proeja nos IFs “[...] Eu acho que o programa não deve morrer [...] deve haver a continuação dessa política pública. Que não se acabe junto com o governo, junto com ele, mas de fato seja implantado como política pública [...]” (Entrevistado 5).

Segundo Höfling (2001) e Azevedo (2008), uma política pública é compreendida como uma atuação do Estado, que implanta um projeto de governo por meio de programas e projetos direcionando certas ações para a sociedade, resultado de disputas de forças, de projetos e interesses gerados no próprio movimento da história. Para Höfling (2001), existe diferença entre estado e governo. O primeiro exerce ações permanentes. O segundo em um período desenvolve a função de Estado.

[...] O Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não forma um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Percebe-se pelo próprio movimento do Estado, por meio da Setec/MEC, na construção do Proeja, a participação dos movimentos sociais, dos fóruns de EJA e da sociedade civil organizada a intenção de fazer do Proeja não um programa passageiro. A luta é em torná-lo ação permanente do Estado pelo compromisso no atendimento do direito de todos à educação, em particular do público de jovens e adultos trabalhadores. Essa expectativa também é compartilhada por profissionais do IF.

[...] Acredito que se está num processo, agora talvez esse ano assim está numa fase de consolidação [...] Então é isso, ele está em nossas mãos, agora a gente é que vai fazer com que ele possa continuar existindo. Para isso se vai precisar articular nos Fóruns de EJA, nos Enejas, na Anped, em outros espaços para cobrar do governo recursos para a manutenção, porque se depender da nossa disposição a gente acaba até mantendo na contramão. Agora é isso que me anima a continuar no Proeja, não vai ser fácil essa próxima etapa. Eu acho que estar articulados, mas já não somos só algumas pessoas. Há tem muita gente discutindo Proeja no Brasil. (Entrevistado 9).

A fala do entrevistado 9 relatada em entrevista no primeiro semestre de 2012, neste momento histórico sinaliza que existe uma força para lutar pela permanência do Proeja na instituição, porém sugere que essa luta ocorrerá no enfrentamento tanto da política interna da instituição quanto a do MEC/Setec. O entrevistado 9 chama a atenção para a organização da

sociedade civil na composição de uma luta que seja orgânica por meio dos fóruns de EJA, Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas), Anped. Todavia o temor permanece:

[...] a nossa leitura é que as coisas se desorganizaram muito, a gente realmente esperou muito da Setec e não fluiu, sabe. E... Eu tenho uma grande preocupação no momento que forem dar bolsas, o Proeja está crescendo bastante e agora vem o Pronatec. O pessoal não vai mais querer oferecer o Proeja, porque vai oferecer outra coisa que vai render para os professores bolsas e tal. Tem um grupo grande no instituto que aposta que não vai, acho assim que não vai deixar, mas eu tenho medo, sabe. [...]. (Entrevistado 1).

Percebe-se na fala do entrevistado 1 receio do *fetiche* da mercadoria dinheiro por meio da oferta de bolsa pelo Pronatec, esta entrevista foi realizada no ano de 2012, na semana da realização do II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Situação proporcionada pelo Pronatec que pode ser mais atrativa do que permanecer no Proeja. Tal preocupação não apareceu nas entrevistas que foram realizados nos anos anteriores ao do lançamento do Pronatec. O entrevistado destaca também que o IF esperava mais do Estado. Fato que não ocorreu de forma a contento e sistematicamente diante do volume das questões a serem tratadas. Contudo, a Setec, composta por equipe pequena, induziu a política do Proeja em âmbito nacional. Nesse processo, faltou investimento governamental para contratação de novos servidores com o objetivo de ampliar a equipe de trabalho.

O entrevistado 4 destaca que faltou comunicação com a Setec/MEC, pois as ações, os editais, não chegavam à base, quem recebia os ofícios e comunicados não conhecia ou não tinha interesse no Proeja. Não foi dado, com isso, sequência aos procedimentos necessários para envolver o instituto nesse processo. A gestão, desse modo, se desresponsabilizou dessa ação política ao não encaminhar os ofícios da Setec/MEC visando seus devidos desdobramentos no IF. Isso sinaliza a desorganização atropelada da própria instituição. Nesse sentido, o participante argumenta que houve um distanciamento entre a formulação do Proeja no MEC e sua chegada às pessoas que atuam no cotidiano da instituição.

Eu acho que é fundamental para que se implante de fato o Proeja na instituição que tenha uma coordenação, isso é o mínimo, na reitoria, para que ela faça essas pontes com os *campi*, para que ela consiga, para que as coisas que venham da Setec e do MEC cheguem à sala de aula. Muito das coisas que a Setec propôs não chegaram até aos professores porque quem recebia essas informações pouco sabia o que era o Proeja. Pouco sabia o que acontecia na sala de aula. E essa coordenação deve ser assumida por alguém que está lá na sala de aula do Proeja e que entenda e que participou de todo esse processo. Não adianta ser só um gestor, tem que ser um

professor que atua no Proeja, porque o gestor não vai ter essa visão do que é de fato o público do Proeja, porque ele se materializa na sala de aula. [...]. É isso alguém na reitoria, porque o que normalmente acontece: tem alguém nos *campi*, mas precisa fazer essa ponte, porque as informações não chegam. Então, precisa de uma organização central para que se consiga fazer com que as informações cheguem a todos, que as trocas de experiências, que as informações e que a assistência cheguem, as condições cheguem. Há prazos para que os recursos cheguem, é isso! (Entrevistado 4).

A fala do entrevistado sugeriu que houve um atropelamento do trabalho de implantação do Proeja em relação às questões encaminhadas pela Setec/MEC à instituição, e esta não encaminhou e propagou tais informações, falha no IF no processo divulgação das ações promovidas pela Setec/MEC. O Estado por meio da Setec/MEC tem o papel de induzir as políticas de Proeja. Nesse sentido, várias ações foram processadas para a implantação do programa, tais como oficinas pedagógicas de capacitação para gestores, liberação de verbas e formação docente via Especialização Proeja e Capacitação (docente, gestor, técnico administrativo) com vários editais. Outras ações podem ainda ser destacadas, como o edital nº 03/2006 para a pesquisa da rede Proeja/Capes/Setec, o auxílio estudantil e as visitas técnicas por meio da Ação Contributiva da Setec (BRASIL, 2005h, 2006b, 2006c, 2008a, 2009).

Como afirma Moll (2010b), faltaram por parte do IF ações combinadas com vontade política de professores e gestores para erguer a construção e a afirmação do Proeja, tanto pedagogicamente quanto politicamente. Ao analisar os documentos da Setec/MEC e as falas dos entrevistados, pode-se afirmar que houve uma mobilização da Setec/MEC que acumulou por um tempo gestão favorável ao Proeja para a qual, diante das várias ações realizadas, provavelmente não faltou vontade política para assegurar o direito à educação do público de jovens e adultos trabalhadores brasileiros. Lamentavelmente não houve continuidade dessas ações indutoras por parte do Estado até o momento histórico de conclusão das entrevistas em 2013.

Eu espero que sinceramente o Proeja acabe. Mas acabe por não haver mais público. Se se conseguir fazer o que exatamente esse programa pretende fazer. E lá na região onde se trabalha tem muita gente para concluir os estudos. Gostaria que um dia a se conseguisse obter essa meta de ter toda a formação profissional, elevação de escolaridade desse público. Mas enquanto isso não acontece se vai trabalhando dessa forma. Eu com certeza vou estar sempre apoiando o Proeja, sou apaixonado por Proeja. Inclusive a minha dissertação foi na área de educação [...] com o público de Proeja, [...] o doutorado agora quero trabalhar com Proeja, mas quero trabalhar com a parte de formação de professores e não diretamente com os alunos. (Entrevistado 3).

Muitos docentes se apaixonam pelo público do Proeja, eles estão saindo para se capacitarem, destes alguns estão estudando o Proeja e o retorno deles ao grupo também poderá contribuir para ações mais qualificadas e combinadas em torno do atendimento do direito à educação aos trabalhadores, gerando inclusive uma ação política com maior fôlego nos fóruns de EJA em todo o Brasil. A atuação desse grupo poderá fomentar de forma permanente o Proeja na instituição por meio da pesquisa, envolvendo orientandos e licenciados a pensarem a formação docente, o ensino e a aprendizagem do público de jovens e adultos trabalhadores.

Outro movimento que se percebe é que os sujeitos e atores que se encontram dentro dos IFs também se aproximaram dos fóruns de EJA com a inserção do Proeja nos IFs, o que tem contribuído para o desenvolvimento dos movimentos sociais por meio do trabalho dos fóruns de EJA, pressionando o Estado, o governo, para indução de políticas públicas educacionais que garantam educação ao público de EJA, contribuindo, em particular, para encaminhar o Proeja nos IFs, inserindo-o no debate das discussões políticas em torno dessa temática em âmbito nacional e pensando em um coletivo para além dos muros dos IFs.

[...] Então outra ação que a gente não pode deixar de falar aqui é que nós também estamos inseridos nos fóruns de EJA. Atualmente eu estou na vice-coordenação que é outro espaço que nos dá um trabalho danado. E a pedagoga, a nossa estagiária, e três novos professores também participam assiduamente. Então, nós além das reuniões que se faz de dois em dois meses, participamos também de atividades mais de cunho nacional. (Entrevistado 2).

A participação em diferentes espaços sociais, envolvendo alunos, contribuir para o fortalecimento do programa, mas geralmente são ações desenvolvidas por pessoas que defendem politicamente o Proeja. Outros impasses ainda se mostram, como afirma o entrevistado 2, quando diz que nem sempre se consegue aprovar projetos para desenvolver pesquisas com os alunos do Proeja.

Outro trabalho desse grupo de Proeja é inserir nos grupos de pesquisas, nós temos lá além daqueles programas: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (Pibic) que se não conseguiu recursos para o trabalho. Nós tivemos esse semestre um diferencial do *campus* [...] que a diretoria de pesquisa separou um dinheiro do governo de duzentos mil para pesquisa. E nós do Proeja encaminhamos três pesquisas. O valor de custo é de 5mil reais tanto para custo de terceiros quanto para compra de equipamento. E nós conseguimos o aprovamento dos três projetos que nós encaminhamos. (Entrevistado 2).

O entrevistado 2 descreve quais são os três projetos de pesquisa com financiamento aprovado no IF para pesquisar questões que se relacionam com o Proeja:

[...] Um projeto nós estamos querendo discutir a evasão em uma e outra perspectiva; no outro a gente quer escutar dos alunos que já saíram porque não retornaram os motivos da sua desistência na escola [...] Outra pesquisa que também foi agora, é pensar a implantação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) que é ai o núcleo de apoio para os deficientes, os portadores de deficiência [...] E o último projeto de pesquisa que se conseguiu também aprovação com o financiamento de 5 mil reais foi sobre o Projeto Integrador. [...] (Entrevistado 2).

O entrevistado 2 descreve o que seria de fato esse Projeto Integrador, uma disciplina que se cria, que é uma tentativa que fazer acontecer uma melhor relação entre as disciplinas para, no limite, chegar a um curso integrado. Materialização que ainda não se efetivou no IF. Existem institutos que trabalham com perspectivas diferentes de Projeto Integrador; um no sentido de aproximar as disciplinas para integra-las; outro não conseguiu materializar no projeto de curso a formação integrada na matriz curricular pela dificuldade de elo dos professores da formação geral com os da formação técnica. Ocorre tensão, dificuldade de se trabalhar com a proposta de curso técnico integrado no nível médio: sua concepção formulação, implementação e materialização.

Minha experiência com Proeja passou pela gestão, pela pesquisa acadêmica e, mesmo sem ter estado na sala de aula de um curso Proeja [...], ouvi muito dos educandos e tive a confirmação de uma sentença histórica: eles têm que dar o tom das políticas porque é por causa deles que trabalhamos, seja aqui no MEC, seja nas escolas, seja na academia... Ao longo desses oito anos de trabalho constituímos nas várias instituições que desenvolvem, coordenam, pesquisam o Proeja, um coletivo de pessoas comprometidas e defensoras de uma educação transformadora que considera as especificidades do público que dela participa, de uma educação para a emancipação dos trabalhadores de todo um país, especialmente dos que estão mais à margem e mais sofrem com as desigualdades de nossa sociedade – fruto de nosso tempo histórico – e vêm no Proeja uma, dentre várias outras, possibilidade de formação que integre a educação profissional à educação básica para jovens e adultos do nosso país. (Entrevistado 11).

A fala do entrevistado 11 destaca a importância da participação dos jovens e adultos trabalhadores na transformação do Proeja em política pública. Destaca os desafios que persistem ressaltando a necessidade da formação dos professores. Havendo para isso a necessidade de exercer pressão sobre o Estado. Menciona ainda a construção, nos IFs, de um coletivo comprometido e defensor do Proeja. Em âmbito nacional, nos IFs há um trabalho sendo feito para o desenvolvimento do Proeja na rede federal que precisa ter continuidade e ampliação, que carece de coordenação nacional e de ação do Estado (HÖFLING, 2001). Todavia, o Estado precisa considerar a participação da sociedade civil nesse processo. Para o Proeja se tornar política pública é preciso envolver as redes federal, estadual e municipal e os

movimentos sociais na garantia da oferta de vagas e expansão do ensino para um público específico.

Gostaria de dizer que aprendi e aprendo muito com a vivência do Proeja, seja no Ministério da Educação como nos espaços de implantação dele no DF. Trabalhando há 11 anos com o público da EJA (11 anos no Genpex e, desses, 7 anos no Proeja MEC) percebo que há muito sentido na proposta do Proeja para o público da EJA. Acredito que a partir do Proeja podemos pautar e construir a superação de relações sociais opressoras, base da manutenção e do modo de produção capitalista. (Entrevistado 8).

A exposição do entrevistado 8 demonstra que há uma expectativa de desenvolvimento do Proeja nos IFs, sinalizando a possibilidade de uma educação que forme um cidadão capaz de lutar em prol de seus direitos. Em outras pesquisas sobre o Proeja, há a afirmação de que para o público de jovens e adultos trabalhadores a oferta de uma educação integrada entre ensino médio e EP de nível médio representa potencial significativo. Aspectos negativos são também relatados por pesquisadores, como Moura e Pinheiro (2010a), e reafirmados nas falas dos entrevistados desta pesquisa:

Vários aspectos contribuem para um quadro preocupante, dentre eles: a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do [Ensino Médio Integrado] EMI e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente. [...] (MOURA; PINHEIRO, 2010a, p. 169).

Esses aspectos têm contribuído para que exista, em parte, rejeição ao Proeja no interior da rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, atenuado a visão restrita e preconceituosa em relação ao público de jovens e adultos trabalhadores. Após a análise das falas dos entrevistados desta pesquisa, percebe-se uma forte correlação de forças quanto às questões políticas na instituição e a disputa em manter o *status quo*, ou seja, percebe-se resistência e despreparo de gestores e professores para atender o desafio do Proeja que exige o exercício da docência, apresenta a falta de tradição em pesquisa educacional, comunicação truncada na instituição, barreira no encaminhamento das proposições feitas pela Setec/MEC dentre outras. Essas dificuldades revelam o difícil trato com gestões autoritárias a partir de forças conservadoras. A política do Proeja ainda não é entendida como direito de acesso aos estudos pelos trabalhadores em uma instituição pública, federal e gratuita. Afirma Azevedo

(2008) que a política pública é o Estado em ação, portanto, este precisa criar condições necessárias para que, de fato, a educação dos trabalhadores seja garantida.

Olha a política do Proeja! Ela de certa forma expressa um desejo de um conjunto de educadores trabalhadores da educação, militantes, pessoas que sonharam com uma Educação de Jovens e Adultos que pudesse de fato dialogar com as classes populares. Pudesse não só fazer uma formação da educação básica desse diálogo da educação básica com os conhecimentos que acumulou, mas que também possibilitasse uma formação técnica. (Entrevistado 9).

A política do Proeja representa desejo de inúmeros educadores em defesa do público a que o programa se destina. Há traços dessa política nos IFs, apesar de nenhum dos entrevistados ter afirmado que o Proeja se encontra materializado na instituição. Para eles, o programa se encontra em processo enquanto luta histórica. Duas questões mais gerais impactaram a política do Proeja: o processo de expansão da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica e sua transformação em rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com a criação dos IFs em 2008, criando uma nova identidade para esta instituição. Houve, com isso, um redirecionamento das forças internas na instituição para atender essas ações e um aumento na demanda de trabalho fragmentando-as.

Acredito que a política do Proeja traz uma importante contribuição à Educação de Jovens e Adultos. Que educação interessa ao trabalhador, sujeito principal da EJA? Talvez o Proeja esteja contribuindo para que a própria EJA seja repensada... E (ou) que os sujeitos da EJA sejam considerados na sua identidade de trabalhadores. Trabalho entendido aqui na sua acepção marxista como produção social da vida. O Proeja ao abordar em seus documentos a questão do trabalho e da educação deixa claro a sua opção pela formação emancipadora do trabalhador. Nessa ótica, acredito muito na importância do Proeja para o trabalhador brasileiro. (Entrevistado 8).

O entrevistado 8 destaca a questão de se considerar os sujeitos da EJA como trabalhadores. Tal questão passa pela formação docente, ponto tão anunciado pelos entrevistados. Para o entrevistado a seguir, a decisão de se implantar o Proeja por decreto foi uma ação acertada. Só assim o público de jovens e adultos trabalhadores entrou nos IFs, mesmo com a negação desse direito por grande parte dos profissionais federais. É preciso, então, pressionar a instituição para obter maior abertura na oferta de vagas para esse público:

Bom! Eu vejo que deveria ter mais e mais imposições, decretos exigindo mais vagas, exigindo mais respeito e exigindo desses reitores posicionamento político mesmo. E obrigar mesmo esses reitores a ampliar essas vagas, a exigir desses professores a participação nessas atividades feitas pelo Proeja. Porque só assim os alunos da EJA conseguem entrar nos institutos, conseguem entrar em escola de qualidade, que até se discute se isso é qualidade mesmo. [...] que exclui, que reprova, que não consegue incluir alunos, que não consegue perceber as vivências,

os saberes que eles trazem. Então, tem que se questionar que qualidade é essa tão propagada pelos Institutos Federais das antigas Escolas Técnicas, Cefets etc. (Entrevistado 2).

A fala do entrevistado 2 chama atenção que no seu relato percebe-se a afirmação e negação do direito a educação para os trabalhadores e seus filhos. Os reitores e cargos elevados são eleitos considerando que se a maioria da instituição não aceita o público de jovens e adultos trabalhadores há uma omissão de responsabilidade por parte dos dirigentes no desenvolvimento do Proeja. O relato do entrevistado 2 tece uma crítica em relação à afirmação que os IFs são instituições de excelência, questiona como uma instituição assim ainda examina e exclui os que precisam dela, ou seja, não permite nem a entrada dos trabalhadores.

A minha avaliação hoje: eu vejo uma política muito boa, mas pouco aproveitada, ela poderia ser melhor aproveitada, muito melhor aproveitada. Ah! A escola oferece vagas, mas muitas vezes essas vagas não são preenchidas e não é questão de não ser divulgados acontece a divulgação e esse público não vem se matricular. (Entrevistado 3).

O entrevistado 3 expõe o fato de que não há procura pelos cursos de Proeja, em que vagas são oferecidas, mas não preenchidas, gerando, com isso, um desperdício. Essa fala remete à culpabilização dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores, ofertaram-se vagas, mas eles não fizeram inscrições. As instituições oferecem vagas que não são ocupadas, como se os jovens e adultos trabalhadores não quisessem voltar a estudar ou como se se duvidasse da existência desses sujeitos. Esse tem sido um discurso muito usado para se retirar a oferta desses cursos nas IFs. Vale lembrar que os jovens e adultos trabalhadores precisam ser conquistados para, assim, retornarem à escola (MACHADO, 2009), precisam ser convencidos de que estudar é significativo. Assim a oferta constante de vagas vai criando a cultura de que ali se pode estudar, como tem se verificado nesta pesquisa. A instituição passou a ter demanda a partir do momento que a sociedade compreendeu que ali poderia estudar o jovem e adulto trabalhador. O Proeja nos IFs ainda representa uma possibilidade de construção e aprimoramento de política pública com todos os seus limites e possibilidades.

A seguir o entrevistado 6 acredita que, na política do Proeja, existem dois segmentos de atuação: o governamental - o Estado com pequeno interesse político - , porém com poder; os pesquisadores com maior interesse político que disputam entre si. Entretanto, essa fala precisa ser ponderada porque o Estado, por meio da Setec/MEC, esteve presente na indução

da política do Proeja e é difícil afirmar que todos os pesquisadores são comprometidos com a luta pela a educação dos trabalhadores.

[...] Então tem uma disputa aí? Não sei o que ocorre: se é uma disputa, provavelmente deve ser o embate entre as pessoas que estudam o Proeja, os pesquisadores e as pessoas que atuam, que podem fazer alguma coisa, que por algum motivo, não estou aqui criticando que não querem fazer, eu não sei como que é, eu não sei o que se passa lá no governo, no MEC/Setec. (Entrevistado 6).

Não se pode negar, desse modo, a ausência do Estado no processo de indução da política de Proeja.

Eu creio que a política é necessária, essa política pública, a esperança é que seja continuada, e como programa se sabe que ela poder ter um fim, foi válida a iniciativa, que deve ser continuada, mas se se for colocar no papel se sabe que é uma iniciativa que vem acontecendo há décadas. O problema é que têm iniciativas que começam e finalizam e recomeçam novamente com outro nome, mas com propostas equivalentes, mas sempre há começo e recomeço [...] proposta inovadora porque é a primeira vez que vejo a união entre a educação profissional e a educação de jovens e adultos, eu ainda não tinha visto nada parecido [...] de alguns anos para cá se está de fato a buscar esse público do mercado trabalho e dar essa capacitação para eles retornarem. Para mim, isso é a grande jogada do Proeja e é uma grande sacada do governo na época e retorná-lo melhor como profissional, como indivíduo como ser crítico pensante, que para mim é a grande validade [...]. (Entrevistado 5).

O participante afirma que é a primeira vez que se tem a junção entre EJA e EP nos IFs, algo inovador e necessário. Explicita ainda que faz parte da história brasileira programas iniciarem e não persistirem, retornando novamente, começando e recomeçando, sem desdobramentos necessários para continuidade e aprimoramento. Como o Proeja tem a palavra programa, o entrevistado sugere que ele pode ter um término. Para Anísio Teixeira (2007), na educação brasileira sempre se está retornando o que havia começado e que não teve continuidade e assim fica difícil avançar para patamares outros. Para ele, a educação, com isso, se transforma em privilégio, pois muitos não têm a educação básica no Brasil. Isso nos remete à necessidade da construção da política pública de educação, para que o projeto de educação não fique a mercê de idas e vindas de governos, para que ele tenha continuidade, para, por exemplo, se alcançar o horizonte do atendimento do direito público e subjetivo à educação dos trabalhadores brasileiros.

Argumenta o entrevistado 1 a preocupação da evasão dos cursos de proeja, a necessidade de reformulação desses cursos, que muitos não realizaram. A reformulação poderia contribuir inclusive com a permanência do aluno na instituição. Ele afirma ainda a

necessidade de formação docente, motivação para que os professores permaneçam atuando no Proeja e apoio da gestão:

[...] Mas no geral assim é uma política que mexe com as pessoas! É, mas depende muito da gestão. [...]. São sete *campi*. Faz-se atendimento a todos [...]. Tem-se um planejamento anual e eu trabalho muito com os coordenadores. No ano passado a se ia fazer a reformulação dos projetos e o encontro. Mas só fez o encontro, este ano vai haver um encontro de professores. Se já construiu um instrumento para discussão nos *campi* e depois um seminário, no caso na reitoria. A nossa ideia minha e dos coordenadores é a partir desse trabalho fazer uma publicação, um documento-base do nosso instituto, dentro dos projetos pedagógicos de cursos, de como vai ser o processo seletivo, a avaliação, são coisas que se ouve, que precisam ser diferente e até hoje é igual! Mas, se tem pedido muito o Proeja Prisional, o pessoal vem pedir. Ah! Até Indígena também. O campo agora, o pessoal do Incra tem nos procurado, assim há demandas, assim, para a se implantar. (Entrevistado 1).

A ação da gestão na instituição é um diferencial para contribuir para a afirmação do Proeja no sentido de abrir as portas da instituição, acolher o público de jovens e adultos, melhorar o funcionamento interno da instituição, como a existência de representação na reitoria e coordenador de Proeja nos *campi*. Na medida em que a instituição oferece cursos de Proeja, a sociedade conhece tal ação, que passa a ser referência na oferta desta educação. Com isso, a própria sociedade reivindica o direito de educação aos trabalhadores. Esse é um papel político e social singular para os IFs.

Já o entrevistado 7 afirma que a política do Proeja está consagrada como responsabilidade social no IF, porém poderia abranger um horizonte maior se a própria legislação avançasse, dando continuidade ao que se iniciou, isto é, contribuindo para desconstruir barreiras para a abertura de novos cursos de Proeja, para além do referencial da legislação de 10% do total de vagas já existente em lei. Em relação à política do Proeja nos IFs:

[...] Ela avançou, é inegável. Ela está consagrando essa ação dentro do instituto como uma das responsabilidades fundantes da instituição no geral. Ela tem trazido a necessidade de a gente fazer ajustes e olhar de uma forma diferente para os nossos próprios processos seletivos. O Proeja nos impõe essa necessidade e ajuda a abrir outras práticas que a gente tem adotado nos processos de ingresso dos alunos na avaliação do desempenho escolar e acadêmico. Agora creio que elas poderiam estar avançando, talvez a passos mais firmes, se dentro da própria legislação estivesse tendo certa continuidade nas ações iniciais. Por exemplo, quando a lei nº 11.892/2008 estabelece o nível de oferta no mínimo 50% de oferta das vagas prioritariamente de forma integrada no ensino médio, ela não veio reforçar a necessidade de expansão da oferta de vagas na educação de jovens e adultos. Nós estamos ainda com aquele referencial de que até 2007 é no mínimo 10% das vagas do total das matrículas ofertadas e pronto. (Entrevistado 7).

Na Lei nº 11.892/2008 de criação dos Institutos Federais, de fato no art. 7 trata dos objetivos dos IFs, no inciso I do caput deste artigo diz: “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, 2008c). No Art. 8 desta mesma Lei, estabelece que: “no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício deverá garantir no mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender os objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7 desta Lei [...]. Diante do exposto realmente não fica explicitado na Lei um percentual crescente para a EJA, a quantidade de vagas fica diluída no quantitativo de 50% das vagas para o integrado e a EJA. Chama a atenção que pode se estacionar no que foi previsto no Decreto nº 5.840/2006, a oferta de no mínimo 10% do total das vagas da instituição em 2006 que ainda não realidade na maioria dos Institutos Federais do Brasil.

O pesquisado 7 expõe que o Proeja avançou e é uma ação política que está se consagrando no IF. Em outro trecho de sua fala, afirma o que outros participantes já disseram sobre a instabilidade da permanência do Proeja em função de mudança de governo. Ele sugere ainda a existência de uma legislação mais amarrada na obrigatoriedade e no quantitativo de vagas para a educação dos trabalhadores. Os IFs podem ofertar no mínimo 50% de suas vagas para o ensino médio técnico, o decreto nº 5.840/2006 estabelece o mínimo de 10% do total de vagas, o participante sugere que se aumente esse mínimo, forçando uma maior abertura de vagas no Proeja:

[...] Aqui no Instituto Federal [...] se trilhou um caminho de tentar expandir o Proeja dentro do processo de expansão da instituição. Então quando se foi abrindo os Proejás nos novos *campi* de se ter pelo menos um curso de Proeja em cada departamento de Área Acadêmica [...] fazer avançar o Proeja no nosso *campus* mais antigo e o *campus* com maior número de departamentos [...]. O nosso desafio agora é institucional [...]. É fazer com que pelo menos os quatro departamentos [...] tenham uma oferta de Proeja com 60 vagas anuais [...] que o Proeja esteja presente em pelo menos um dos departamentos, isso ficou acertado, deliberado no Congresso que realizamos do PDI esse ano. (Entrevistado 7).

Pela fala do entrevistado 7, a gestão consegue promover o aumento de vagas Proeja e fazer disso uma política institucional para forçar os *campi* antigos, provavelmente onde se tem maior resistência ao Proeja, também a ofertarem esses cursos. Ele mostra o quanto é difícil e resistente certo segmento de força da instituição, suas amarras são fortes no tecido institucional, marcando a própria história desta instituição centenária. Nos antigos Cefets, em particular as suas sedes, hoje IFs, com exceção do Cefet-MG e do Cefet-RJ, a resistência é mais evidente em relação à implantação e expansão da oferta de Proeja. Tais ações dependem

das forças políticas internas da instituição para negociação, portanto, revela uma situação frágil, vulnerável à gestão da instituição, considerando que há disputas de interesses o tempo todo. Muda-se a gestão e o foco de atuação do IF se altera, pois a própria legislação do Proeja encontra-se flexível tendo em vista que o decreto nº 5.154/04 manteve as mesmas diretrizes do decreto nº 2.208/97 do governo anterior e depois do decreto nº 5.840/2006 não houve nova legislação, induzindo a possibilidade de se aumentar o quantitativo de vagas para a educação dos trabalhadores. Argumenta o entrevistado que implantar o Proeja não é algo simples de ser realizado dentro dos IFs.

[...] É a integração de duas coisas distintas. Primeiro é integração da educação básica com a educação profissional, que não é algo fácil de fazer, e ainda mais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ainda em uma instituição sem experiência de EJA. Então [...] a intenção foi belíssima. Quiseram que as instituições de excelência, as instituições que melhor entendem de educação profissional ofertassem a educação profissional para trabalhadores pobres que são... que é o público da EJA. Essa foi a intenção, porém essas pessoas nunca tinham feito isso antes? Isso é uma dificuldade. Muitos não queriam fazer, mas mesmo os que queriam fazer tiveram muitas dificuldades naturais, porque não é um programa que é fácil de ser executado. Houve boa intenção, mas não é algo fácil de fazer. Não sei se poderia ter sido diferente. Talvez se não fosse por decreto, será que alguém teria abraçado a causa? E se não fosse por decreto, se as pessoas não fossem conhecer, elas não teriam sido cativadas. (Entrevistado 4).

O entrevistado 4 expõe, assim como outros, que nunca se fez a integração entre EJA e EP, e que a educação básica não se constitui para o IF uma ação fácil de ser realizada, e que o IF não possui experiência com a modalidade de EJA. O decreto presidencial permitiu a implantação do Proeja e possibilitou que servidores fossem cativados por essa política. E é no embate diário que o Proeja tem avançado, na contradição. A história do Proeja se fazendo ante as condições determinadas. Ao mesmo tempo em que implanta novos cursos, os primeiros são reestruturados - sinal de continuidade da política de Proeja nos IFs.

[...] Avançamos, pelo menos essa gestão. Oh! Disse: Queremos ofertar os 10%. Não tínhamos escutado isso de gestão nenhuma. Como vamos fazer isso? Primeira coisa: vamos criar uma coordenação Proeja. Para quê? Para que essa coordenação faça a ponte entre a reitoria e os *campi*, que essa coordenação dê essas condições às instituições que estão implantando o Proeja, que consigam implantar ou façam a reestruturação de cursos. [...]. Existe um grande grupo que não quer saber de jeito nenhum [...] Que quer fazer pesquisa e não dá *status* dar aula no Proeja. Eu sou doutor, eu não quero dar aula no Proeja. [...] Cresceu, cresceu, mas nós temos muitos elementos que dificultam se concretizar de fato uma política pública, institucional, que até hoje não é, estamos tentando estabelecer, ainda não é uma política institucional, que se constitua de fato uma política de inclusão emancipatória, que é o que eles propõem. (Entrevistado 4).

A resistência em relação à oferta de Proeja em parte significa que o docente, no geral, se recusa a trabalhar no nível médio na modalidade de EJA, especialmente os doutores. A preferência assumida por eles é pelo nível superior, pela pesquisa. Afinal, não gera *status* dar aula para o Proeja, porque existe preconceito com os jovens e adultos trabalhadores. Isso se estende também para os profissionais federais que atuam no Proeja. No entanto, o concurso que os professores fizeram para os IFs exige deles a docência em todos os níveis ali ofertados. O entrevistado 9 relata que a política do Proeja avançou nos IFs com todo o enfrentamento que para isso se processou.

[...] O Proeja, por mais que ele tenha uma data de 2005, depois foi reformulado em 2006, eu o vejo como uma continuação de experiências anteriores. Eu o vejo como continuação das políticas que existiam no âmbito dos movimentos sociais. No caso da CUT. Nos anos 90, na contramão do que ocorreu que era um recurso do FAT para formação de mão de obra mesmo. O uso desses recursos para fazer elevação de qualidade e ao mesmo tempo fazer educação profissional deu uma experiência. É uma experiência que quando iniciou o governo Lula em 2003, de certa forma, gerou estímulo para transformar aquilo no programa que é o Proeja. [...]. Inclusive gente que tinha vivido no contexto da CUT foi para o governo. [...]. O grande problema ele foi essa política implantada como um programa. E aí ao fazer dessa forma se manteve aquilo que é uma realidade da EJA de políticas que são efêmeras, que têm durabilidade curta, como para resolver um problema imediato. É claro que quando as pessoas fizeram isso o grupo que formulou pensou um programa que tivesse longo prazo é o que se espera que ele tenha. [...] (Entrevistado 9).

É de algum tempo a luta pelo direito à educação para o público de jovens e adultos trabalhadores. O relato do entrevistado 9 expõe tal questão, bem como mostra que tem sido prática recorrente de implantação de programas ao invés de políticas públicas. “[...] Mas, o fato de ele ser programa e, ser implantado dessa forma, ele acaba ficando muito frágil. Então, por exemplo, quando a gente tem esse ano 2012 a entrada do Pronatec que é outro programa, isso gera o esvaziamento do Proeja” (Entrevistado 9). O Proeja nasce como programa, o que é, para o entrevistado, um problema considerando que na história da educação brasileira se debate esse tipo de criação que não se estabelece, muitas vezes, por falta de financiamento, legislação e continuidade.

Ele ainda sinaliza-se a importância da sociedade civil organizada, afirma Coutinho (2012), quando reafirma que depois da ditadura militar emergiu uma sociedade civil. Esse movimento não pode ser menosprezado, pois tem participado da construção da história do país. Apreende-se na fala do entrevistado que houve participação dos movimentos sociais, da CUT e de outros para a reivindicação e construção do Proeja no governo Lula.

[...] Criou-se uma base mínima e que, portanto, por mais que o Proeja enquanto programa deixe de existir a EJA vai continuar existindo porque agora não é só aquele pequeno grupo que quer que tenha a EJA no Instituto. Não agora são 11 *campi* no Estado [...] é um grupo grande de pessoas que querem EJA no instituto, não importa a forma: Proeja ou outro formato. Mas há mais pessoas, é a política, e ofertar EJA mesmo que por meio de decreto foi um acerto que provocou na contradição uma mudança muito distante do que se gostaria que fosse. Não era tanto o que se esperava, tanto é assim que a Setec/MEC está abandonando o Proeja em detrimento do Pronatec - é um erro grave e vai ter consequências gravíssimas. Na contradição, se está conseguindo avançar em muitos aspectos, se se não tivesse tido a política de Proeja a gente estava em outro patamar. (Entrevistado 9).

A entrada do Proeja no IF acarretou aspectos positivos, houve crescimento das forças internas favoráveis à afirmação do Proeja como política pública. O Proeja pode até desaparecer, conforme disse o entrevistado, ou mesmo mudar de nome, mas a modalidade de EJA não desaparecerá, até que se alcance o horizonte de uma sociedade humana. O participante considera ainda um erro político o Estado, por meio da Setec/MEC, lançar o Pronatec no governo Dilma deixando de escanteio o Proeja, ou não dando a ele o mesmo destaque e financiamento que o Pronatec aportou e aporta. O Pronatec visa muito mais a qualificação do que a elevação de escolaridade do trabalhador, objetivo do Proeja.

O Proeja foi uma conquista histórica da sociedade, resultado da pressão social para a formulação de uma política que atendesse a jovens e adultos trabalhadores ou em busca de trabalho, que também reivindicavam uma formação profissional integral, com significação não apenas no seu mundo do trabalho, mas também na sua vida pessoal, social. Historicamente as ações educacionais fomentadas em nível nacional ou até mesmo em nível estadual e municipal tanto EJA quanto EPT foram constituindo-se de modo fragmentado e descontínuo. Na formulação do Proeja, primou-se por preservar os princípios defendidos por parte da sociedade brasileira que defende uma educação integral, que considere o educando com sua história e particularidades próprias do trabalhador que já tem uma experiência profissional ou mesmo do jovem que já tem uma prévia, ou até mesmo precoce experiência no mundo do trabalho, sem mesmo ter concluído sua educação básica. [...] (Entrevistado 11).

O entrevistado 9, diz que a criação do Proeja não é apenas ação governamental, mas é também ação da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais. Essa questão também é destacada pelo entrevistado 11, houve uma associação desses movimentos com as forças progressistas da sociedade brasileira que se aliaram às conquistas estabelecidas pela nossa CF. Sobre o Proeja se transformar em política pública,

Finalmente, parece-nos claro que a transformação do Proeja em política pública educacional também depende do esforço e do compromisso de cada instituição e dos seus profissionais, em seu espaço local, com o direito do jovem e do adulto a uma educação de qualidade. Isso contribuirá para mudanças significativas na vida desses sujeitos na direção de proporcionar-lhes melhorias em suas condições de

participação efetiva na sociedade nas dimensões política, cultural e econômica. (RICARTE; LIRA; MOURA, 2010, p. 116).

O Proeja é implantado em um momento histórico, em meio a várias contradições, desde a formulação de sua política e sua reformulação, implantação, implementação para se alcançar sua materialização. O ciclo da política do Proeja tem enfrentado contradições em vários aspectos, tais como a entrada do público de jovens e adultos trabalhadores, o formato do curso ofertado na forma integrada, o cumprimento da legislação na oferta de no mínimo 10% do total de matrículas da instituição. Todos esses pontos foram polêmicos com diversos enfrentamentos para se implantar tal política nos IFs, e foi de forma árdua que se obteve as conquistas em favor dos trabalhadores.

No processo de implantação e afirmação do Proeja em alguns IFs, caminhos se diferenciaram. Inicialmente foram ofertados cursos que não eram integrados, depois houve a tentativa de integrá-los (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010). Para outros autores:

[...] É com base numa visão tradicionalista, ainda, que a gestão se recusa a enfrentar as questões relativas à necessidade de adequação de tempos e espaços, que são fundamentais na permanência de alunos da EJA, oferecendo-lhes apenas a condição de se adequarem a um modelo já instituído e instituinte das relações que permeiam os cursos tradicionalmente ofertados. Também é da matriz dos valores tradicionais de gestão que regem o sistema escolar, os poucos espaços constituídos de debate democrático de avaliação do andamento dos cursos, das questões pedagógicas, do real alcance dos objetivos a que se propôs a criação do Proeja. (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010, p. 162).

Os dados coletados e analisados desta pesquisa apontam contradições no ingresso dos trabalhadores nos IFs. Se esse ingresso ocorre por processo diferente do vestibular, ele é visto como privilégio e não como direito. Ainda persiste no Brasil, IFs que ofertam Proeja com a realização de vestibular e, no geral, tem selecionado “os melhores”, mais bem preparados e mais novos, muitos já com ensino médio, desvirtuando do objetivo da proposta do Proeja.

A fala do entrevistado 11 remete aos critérios adotados para a criação do Proeja nas redes federal, estadual e municipal:

A formulação do Proeja previu a implantação via decreto presidencial no percentual inicial de 10% da oferta para as instituições da rede federal e, posteriormente por meio do Termo de Compromisso e Metas oficializado entre a Setec/MEC e a rede federal, utilizando como critérios de implantação no âmbito das instituições as ofertas que atendessem às necessidades de formação profissional dos jovens e adultos da localidade. Já a implantação na rede estadual ocorreu pela adesão ao Programa Brasil Profissionalizado, por iniciativa própria de algumas redes estaduais e até mesmo por adesão a alguns editais de formação continuada que previam a

posterior abertura de turmas. Na rede municipal, a implantação ocorreu por parceria com a rede federal por meio de Termo de Parceria entre os interessados. (Entrevistado 11).

O entrevistado mostra que existiu intenção de estabelecer laço entre a expansão da rede federal no interior e periferias das capitais e a oferta de cursos de Proeja, fato que não ocorreu por completo. Conforme dados de 2011 relatados pelo MEC/Setec, no Seminário Nacional de Proeja em Brasília, apenas sete IFs do Brasil atendem aos dez por cento estabelecidos em lei em relação à oferta de cursos de Proeja nos IFs, alguns atendem até mais. Dois desses institutos participam desta pesquisa.

Para o entrevistado 10 foi por causa da demanda da sociedade que se criaram os cursos, foi critério adotado pela instituição para se implantar o Proeja. Já o entrevistado 7 argumenta que buscou-se construir projeto de curso, “pensou-se um processo de seleção diferenciado dos demais cursos por sorteio, a própria capacitação para professores. O repensar do projeto de curso pensando a construção do curso por eixos temáticos integrados, para integrar as disciplinas e a formação técnica e geral.” (Entrevistado 7). A perspectiva da integração relaciona a uma concepção de formação humana, educação integrada na perspectiva do desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, da vida, o que inclui o trabalho, a ciência e a cultura. Os trabalhadores aportariam os fundamentos necessários para compreender as relações sociais de produção e o caminho histórico e contraditório que tem desenvolvido as forças produtivas na garantia do direito à educação para todos.

Para Rousseau (1999) nem sempre uma lei é expressão da vontade pública, a lei é exercida em proveito dos interesses do mais forte e não dos mais fracos, aumentando, com isso, as desigualdades sociais. O Proeja representa uma expressão de vontade pública ao assegurar educação negada aos trabalhadores. Sua legislação representa o embate entre interesses particulares e públicos. Entretanto, o pacto social de Rousseau (1999) não reclama a igualdade de condições, talvez pareça em seu Contrato Social que se estende os efeitos das desigualdades econômicas quando ocorre a fixação da lei de propriedade, conjuntamente se fixam a lei e as desigualdades. O contrato é feito entre desiguais, considerando que as leis não são resultado da vontade geral (MATOS, 1978). Essas desigualdades são econômicas, sociais e políticas; a igualdade é ilusão, é aparente. O Proeja foi implantado numa sociedade desigual. O público-alvo que ele atende é desigual frente a outros nos aspectos econômicos, sociais e políticos.

Além disto, o trabalho como princípio educativo não apareceu nas falas dos entrevistados e constitui orientação para o Proeja estabelecida no Documento Base (BRASIL,

2007b). Isso sugere a necessidade de compreensão do conceito de trabalho para os trabalhadores dos IFs, pois a apreensão desse conceito é fundamental no Proeja, e também pela própria condição de trabalhador dos professores, gestores e servidores administrativos da instituição. O trabalho como princípio educativo é explicitado como

Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação. Compreensão essa indispensável à luta pela superação da alienação e construção de uma sociedade de novo tipo. (RAMOS, 2010, p. 69).

O Proeja se constitui em um espaço para se desenvolver o trabalho como princípio educativo, enquanto um método de trabalhar a educação dos trabalhadores. Em sua formulação integram conhecimentos e as relações que se estabelecem com a realidade imediata e os conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente. Apesar de a política do Proeja encontrar-se inserida nos limites da sociedade capitalista, com propósito de atender à formação de mão de obra, as possibilidades se manifestam no exercício da docência em si, na sua ação representada pela aula (YAMANOE; VIRIATO, 2011).

A concepção de educação integrada, integração entre trabalho, ciência e cultura, se constitui em uma possibilidade de travessia para organizar a educação brasileira com fundamento no projeto de escola unitária de Gramsci, na perspectiva do trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2010). Observa-se que, nas falas dos entrevistados pesquisados, a concepção de educação integrada na perspectiva de integração entre trabalho, ciência e cultura não aparece. Isso sugere a necessidade de formação e aprofundamento do arcabouço teórico do Proeja.

O Proeja é uma política nova, como afirma Moll (2010a; 2010b), para tanto, no mínimo, é preciso criar cursos que atentam aos interesses dos trabalhadores, considerando suas particularidades, e nesse sentido o trabalho contínuo de formação de professores é primordial.

[...] houve uma tentativa de adequação aos cursos que já existiam para que se aproveitassem os laboratórios e o próprio corpo docente, houve adequação também do espaço físico, foram critérios adotados: espaço físico, corpo docente já existente para um curso também já existente, porque nós tínhamos o curso subsequente em informática. Então, se tinha material humano, laboratórios, espaço físico adequado. Esses foram os critérios principais para implantar o curso de Proeja no Instituto Federal. (Entrevistado 5).

O entrevistado 6 foi o único que afirmou que não houve nenhum critério para se criar o Proeja no IF. “O que se pode dizer é que não houve nenhum critério. Não teve critério não. [...]. Foi uma negociação da coordenação com a direção da instituição porque a direção da instituição tinha um ofício que falava para eles que tinha que ter o Proeja, então foi mais ou menos assim” (Entrevistado 6). Já, para o entrevistado 9, os critérios se diferenciaram nos *campi* em um mesmo IF, porque cada um deles apresentam características diferenciadas. Isso depende da região, da realidade, como sazonalidade, alunos que trabalham nas indústrias e que viajam e ficam uma semana fora da sala de aula. Sobre o processo seletivo, diz que:

Se a gente fizer uma prova isso vai ser um fator que já, vai ser automaticamente, ainda mais que é um fator selecionador. Então, vamos fazer o sorteio assim qualquer pessoa que tenha interesse e não tenha o ensino médio completo pode vir e fazer o sorteio. Se depois ele vai dar conta [...] ai é uma questão pedagógica. (Entrevistado 9).

Para este entrevistado, considerando as especificidades do público de jovens e adultos que se encontram afastados dos estudos por um longo período de tempo, uma prova não seria um fator facilitador de entrada desse trabalhador no IF, seria sim barreira já que é um exame, isto é, que seleciona alguns e exclui muitos outros. Diante desse desafio, a forma encontrada foi o sorteio. Nesse sentido, conforme a fala do educador, pesquisador e coordenador de um dos 9 grupos de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/MEC.

[...] um dos grandes obstáculos que se coloca ao Proeja é, não somente buscar a adesão desses sujeitos, para que voltem a acreditar uma vez mais na possibilidade de concluir a sua escolarização básica, mas também de, uma vez matriculado no programa, garantir as condições para sua permanência e conclusão. [...] (LIMA FILHO, 2010b, p. 115).

O entrevistado 9 afirma que a entrada do público de jovens e adultos nos IFs esbarra na forma de ingresso tradicional, o debate tem se caminhado em outra direção, mas continua sendo polêmico, gerando um desgaste constante a cada processo seletivo. “[...] Como é que vai ser o ingresso? [...] venceu o sorteio [...], e a partir daí que todas as estratégias fossem para manter esses educandos na escola [...] sempre tentando aperfeiçoar os nossos instrumentos, isso inclui também fazer pesquisa sobre o nosso trabalho. [...]” (Entrevistado 9). Não se pode esperar que esse público irá voltar à escola apenas com uma divulgação tradicional, é preciso ir até ele. O contato direto, mais humanizado é significativo para o trabalhador se sentir seguro para retornar à escola, porque esse público precisa ainda ser convencido de seu direito, como explicita Machado (2009).

Houve um processo de transição entre o que era feito antes - a oferta de EJA para o ensino médio - para o que se configurou como Proeja. O caminhar do Proeja dentro da instituição foi se reconfigurando na tensão entre permanecer ou não. Até o momento, a proposta de curso do Proeja era uma sobreposição, ainda havia a discussão da perspectiva de formação integrada estabelecida no Documento Base do Proeja de 2006, revisado em 2007 (BRASIL, 2007b).

Conflituoso e trabalhoso o diálogo dos professores com a formação e a pesquisa Proeja/Capes/Setec/MEC para se tentar construir um currículo integrado, afirmam Ferreira e Oliveira (2010), pois muitos preconceitos em torno da modalidade de EJA vieram à tona. Além disso, houve a dificuldade de superação da lógica pragmática e tecnicista, de construção do trabalho coletivo por parte dos professores e equipes técnicas. No processo de construção de um curso de Proeja mais próximo da perspectiva afirmada no Documento Base Proeja (BRASIL, 2007b), houve resistência e muito esforço para se alcançar um curso mais adequado. O resultado disso foi a superposição de disciplinas. Na construção de uma nova proposta de curso para o Proeja, houve envolvimento de alunos:

[...] Além disso, nós apresentamos para os alunos. Nós fizemos lá um encontro de alunos [...] se levantaram, fizeram proposições, questionaram algumas questões e viram como positivo essa redistribuição da carga horária entre conhecimentos gerais e técnicos. Esse foi também um movimento bem interessante lá na escola que deu visibilidade ao Proeja. Por isso, que coloquei desde o início: se tem uma força lá para continuar na instituição pela visibilidade dos trabalhos que se faz envolvendo alunos. À medida que os alunos vão tomando o seu espaço, o curso é fortalecido lá dentro. (Entrevistado 2).

Para o participante, abrir espaço para participação ativa do aluno na vida escolar contribui para fortalecer e afirmar o Proeja, contribui ainda para que esses alunos se integrem à instituição e para que o trabalho realmente se efetive coletivamente. Locke (1978a), considerado fundador dos princípios liberais, já defendia o individualismo que ainda se encontra vigente no modo de produção capitalista e no IF expondo a organização das disciplinas isoladas entre si e o trabalho solitário do professor de forma geral. Remete-se para o desafio da construção coletiva do curso do Proeja tirando as disciplinas do isolamento, bem como o trabalho do professor.

Ter a educação como direito público e subjetivo significa que qualquer pessoa tem o direito de exigir do Estado o atendimento à educação, sob punição ou reparação por meio de ação a ser julgada pela justiça. Um direito fundamental subjetivo pode seguir dois caminhos: o da igualdade ou o da desigualdade, considerando a ordem societária em que se vive no

século XXI. Locke (1978a) e Marx (1875) defendiam formas diferentes de se compreender o direito, como já foi mostrado no capítulo anterior. Para Marx (1875), o direito igual apresenta um limite: o direito do produtor está em proporção ao trabalho que realizou e, nesse sentido, a igualdade se concretiza em se aplicar o trabalho como unidade de medida usual, comum. Contudo, se o trabalhador ultrapassar fisicamente outro, apresenta capacidade de fornecer maior trabalho para ser utilizado como medida. Para isso, é necessária a determinação de duração e intensidade do trabalho, de outra forma ele deixaria de ser unidade. Então Marx (1875) diz que o direito igual é um direito desigual, já que o trabalho é desigual. Uns trabalham mais, uns tem mais filhos que outros, e recebem o mesmo salário, isso gera o fato de que uns são mais ricos que outros, sendo, portanto, desiguais.

No limite, na construção e afirmação do Projea pela perspectiva da Escola Unitária de Gramsci, que tem como horizonte social a igualdade social em confronto com as análises feitas por Ferreira e Oliveira (2010), há uma reduzida possibilidade de se chegar à igualdade social, tendo em vista o pequeno universo de atendimento ao público de jovens e adultos trabalhadores. Pelas oportunidades geradas, não se conseguem eliminar as desigualdades sociais em âmbito escolar, pois, além de serem várias, elas determinam o peso sobre as desigualdades que se fazem presentes na esfera escolar (DUBET, 2008). Espera-se que por meio da igualdade de oportunidades se elimine as desigualdades sociais. Em tais termos, adverte Dubet (2008, p. 11):

[...] Esse tipo de igualdade está no centro da justiça escolar nas sociedades democráticas, isto é, nas sociedades que consideram que todos os indivíduos são livres e iguais em princípio, mas que também admitem que esses indivíduos sejam distribuídos em posições sociais desiguais. [...].

Eliminar as desigualdades pressupõe outra sociedade, oposta à sociedade do contrato capitalista movida pelas desigualdades. Na sociedade do contrato, se está obrigado a recorrer à representação, reconduzindo-se em poder transmitido, prevalecendo a vontade particular, as desigualdades, criando o sistema de representação que Rousseau no final do século XVIII condenava. Nesses parâmetros, a igualdade é somente ilusão, aparência, servindo apenas para “[...] manter o pobre na sua miséria e o rico na sua usurpação. Na realidade, as leis são sempre úteis aos que possuem e prejudiciais aos que nada têm [...]” (ROUSSEAU, 2000, p. 81). Daí a necessidade de aprimorar as leis e vigiar constantemente o seu cumprimento, conforme defende Machado (2009).

Rousseau (2000) termina o primeiro capítulo do livro *Do contrato social* com uma observação que poderá servir de base para todo sistema social: em vez de extinguir a “igualdade natural”, o pacto social de Rousseau deverá substituir a “desigualdade física entre os homens” pela “igualdade moral e legítima”. Ao retirar as desigualdades de “força ou no gênio, todos se tornam iguais por convenção e direito” (ROUSSEAU, 2000, p. 81). A igualdade de direito oculta a desigualdade da condição econômica e social. É isso que Marx (1875) vai expor em *Crítica ao Programa de Gotha*, dizendo que o limite do direito igual na sociedade capitalista não reconhece distinção entre as classes sociais e, portanto, ele é um direito desigual.

Os IFs sinalizam a desigual participação dos docentes da educação geral e técnica com maior participação dos primeiros em relação aos segundos em todo o processo de implantação do Proeja (construção do projeto, processo seletivo, reuniões, formação e pesquisas). A persistência dessa característica e a dicotomia entre as disciplinas de formação técnica e as de educação geral sinaliza a dificuldade de incorporar o conceito de integração e transposição na concretização do currículo integrado. Nesse sentido, explicita Lima Filho (2010b, p. 122):

[...] Dificuldades estas que, a nosso ver, decorrem tanto das condições concretas enfrentadas no cotidiano escolar, quanto das limitações epistemológicas que se apresentam a um processo de formação que pretende ser integral e integrado sob os marcos contraditórios de uma sociedade limitada estruturalmente pela fragmentação do ser e pela divisão social do trabalho e, por suposto, dos conhecimentos, que caracteriza o modo capitalista de produção.

O Proeja desde o início visava o atendimento de um direito, com cunho estratégico de reduzir as desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista por meio de ações na direção de elevar a escolaridade e profissionalização em particular do público de jovens e adultos trabalhadores que ainda não possui educação básica. (BRASIL, 2007b). Ao perguntar aos entrevistados quais foram às políticas adotadas pela instituição para se evitar a evasão nos cursos de Proeja, os entrevistados 1, 2 e 3 afirmaram que é feito um levantamento dos alunos que não estão frequentando as aulas, cartas e telefones são destinados a eles a fim de entender o motivo do afastamento da escola. Isso ocorre por meio da coordenação:

Faz-se levantamento das evasões para realizar acompanhamento, há uma tentativa de aproximação das licenciaturas do instituto para apoiar o desenvolvimento do Proeja por meio dos Licenciados desenvolvendo os seus estágios. (Entrevistado 1).

[...] Faz levantamentos mês a mês, liga, envia cartas para as pessoas que estão faltando para verificar o motivo de não estar frequentando a escola. (Entrevistado 3).

Não existe uma política efetiva dos gestores. O que existe é o trabalho que a gente faz. [...] corre atrás [...] para telefonar para ver o que está acontecendo. (Entrevistado 2).

O uso do termo evasão para o público de jovens e adultos trabalhadores é criticado por Fávero e Freitas (2011), considerando que esse público na verdade interrompe os estudos por diversos fatores, principalmente em função do trabalho. Os autores sugerem, então, trocar o termo evasão por interrupção. No entanto, a maioria dos entrevistados utiliza o termo evasão para a saída dos alunos do Proeja. Em relação à questão da interrupção do estudo no Proeja, não existe ação política para se evitar saída dos alunos da instituição de forma sistemática, conforme afirmam os entrevistados 2, 9, 13 e 10. Este assegura que: “[...] no âmbito geral eu desconheço uma política para tentar minimizar essa evasão.” (Entrevistado 10). O entrevistado 1 expõe que talvez a saída dos alunos esteja ocorrendo porque existem *campi* que não reformularam os projetos de cursos de Proeja depois de 2008.

[...]. Eu estou bastante preocupada porque se está fazendo levantamento e está tendo muita evasão. Eu acho que tem *campi* que não fizeram a reformulação dos projetos, ainda estão com os projetos de 2008. Olha, acho isso sério, grave, porque talvez isso pudesse fazer com que os alunos não evadissem, desistirem. (Entrevistado 1).

A questão da evasão apresentada nesta pesquisa corrobora outro estudo investigativo dos IFES: Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo (PREMOLI; CADE, 2012). Evidenciou ainda em outras pesquisas dificuldade de inclusão da EJA e a efetiva elaboração de um currículo integrado, “[...] o limite da convivência de projetos múltiplos e heterogêneos em sistemas de ensino deficientes estrutural e pedagogicamente [...]” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 88). No processo de implantação do Proeja no IF, esta instituição não se adequou ao programa, o programa é que teve de se adequar a sua organizaçãoposta.

Os entrevistados falam sobre a saída dos alunos da instituição. Para o entrevistado 2, essa questão não se efetiva como evasão já que os alunos voltam, e se o aluno frequentou dois meses, quinze dias, e se registrou atividades desses alunos não se trata de desistência, evasão. O entrevistado 9 afirma que os alunos saem quando apresentam problemas, superado aquele problema, eles retornam.

Percebe-se um esvaziamento nas turmas. Nós normalmente não falamos de evasão. [...]. Por quê? Os nossos alunos voltam. [...]. O outro ponto que se também faz, quando acontece o conselho de classe nós raramente colocamos um aluno como desistente [...] nós colocamos eles como reprovados, não como desistentes. Porque como reprovados no próximo semestre eles podem reabrir a matrícula e a vaga dele está lá. E desistente ele teria que fazer um novo processo seletivo que é mais difícil, o processo seletivo. [...] (Entrevistado 2).

O entrevistado chama atenção para a questão da evasão, reprovação, dos alunos do Proeja, nesse processo como agir nesta determinada situação. No conselho de classe, há o cuidado de manter as portas abertas da instituição para o retorno do aluno que não frequentou todo o semestre letivo, ao ser reprovado ele pode novamente matricular-se sem passar por novo processo seletivo, diferentemente do que poderia a ele ocorrer se ele fosse desistente. Entretanto, no histórico escolar desse público continua presente a figura da reprovação que se traduz em uma questão pessoal de incapacidade.

Outra ação local por parte da coordenação e grupo de professores é o acolhimento do aluno no primeiro semestre quando evidencia a saída do aluno do Proeja após avaliação. Essa questão aparece na fala do entrevistado 9. Para tanto se diminuiu o número de disciplinas, de conteúdos, para que o aluno do Proeja possa ir se adaptando à escola considerando que muitos deles se encontram há muitos anos sem estudar. Outro critério tomado pela instituição foi a formação de turmas menores para se acompanhar melhor o aluno, contribuindo para evitar que ele deixe de estudar, que ele aprenda e ali permaneça. Há ainda um trabalho que é feito durante o processo seletivo, uma entrevista que tem contribuído para o aluno permanecer no curso. Nesse sentido, se evidencia um movimento do Proeja dentro do IF de quando ele foi oferecido pela primeira vez para os dias atuais. Há um movimento que cresce no sentido de acolher o Proeja e fortalecê-lo buscando assegurar, portanto, seus propósitos.

Olha do ponto de vista institucional talvez ainda acho que não se tem feito algo para evitar a evasão de forma sistêmica, organizada, pensada a partir do conjunto dos *campi*. O que aconteceu foi que como vinha recurso para o Proeja, ele era repassado, mas, por exemplo, quando deixou de vir recursos para o Proeja a instituição não fez discussão, não se discutiu a importância que se tem a assistência estudantil para o Proeja. Então, isso teve repercussão. Precisa de uma política clara para a assistência estudantil para o Proeja e de pensar o Proeja como algo que está no contexto diferenciado o que acabou sendo mais um fator que levou à evasão dos educandos. De forma sistemática talvez no último ano para cá se começou a pensar na instituição considerando os diferentes *campi*. De forma local os educadores foram buscando estratégias para combater, para tentar evitar que a evasão ocorresse. A evasão muitas vezes não está vinculada a uma saída definitiva de aula, [...] Então teve gente que saiu e agora voltou para a escola. Teve gente saiu da escola, voltou e saiu de novo e agora voltou para a escola. (Entrevistado 9).

O relato do entrevistado reforça que os alunos do Proeja não evadem, assumem um movimento de idas e vindas, de interrupções de estudos. A assistência estudantil para o público do Proeja também é destacada como ação política institucional que visa contribuir com a permanência na escola.

É independente dessas saídas que nós já identificamos. [...] Ela está vinculada a fatores e se identificou que são fatores pedagógicos, a forma como o currículo ocorre, se estrutura no semestre, está vinculada à dinâmica que este semestre tem, da expectativa que ele gera em relação ao curso, então eu estou no primeiro semestre eu vou ter que passar por sete. Muitas vezes dependendo de como o trabalho é feito, o educando vai ponderar. Será que vai valer a pena ficar três anos e meio aqui? Pelo que eu vivi vale a pena ou não vale a pena ou vou esperar para ver o que vai acontecer. (Entrevistado 9).

A interrupção dos estudos tem ocorrido por questões pedagógicas do próprio curso, a estrutura densa das disciplinas por semestre tem representado barreira para o público de jovens e adultos. O caminho encontrado foi trabalhar com os conhecimentos que os alunos trazem inicialmente, construídos no mundo do trabalho. No entanto, o Proeja dentro dos IFs é algo novo e desafiante:

Acabou-se adotando algumas estratégias para o primeiro semestre. É que quando o curso é pensado era uma lógica em que os professores não tinha a lógica do que era a EJA e todos queriam trabalhar logo no primeiro semestre, o conteúdo era trabalhado logo no primeiro semestre. Então se formou um projeto de curso com 10 dez unidades curriculares. Para um público de EJA que está começando, que está há anos sem estudar na escola é uma carga grande, também [...] trabalha com a ideia de acolhimento, se chama de oficina de acolhimento, que é quando eles chegam à escola eles vão ser acolhidos, eles vão ter uma visão de todo o curso e vão começar a trabalhar a partir de suas hipóteses, de seus conhecimentos com aquilo que é básico, com aquilo que curso já trabalha mais de uma maneira mais divertida, lúdica, que eles possam se estimular para permanecer ali. Durante duas semanas, a gente não tem as 10 disciplinas. Tem cinco e ai é inclusive um exercício interdisciplinar entre as diversas áreas para fazer as oficinas. São disciplinas que podem desencadear saída de campos em aulas práticas e diversificadas, é como se fosse um chamariz tanto é que esse é o curso que eu quero, vou fazer um esforço para estar aqui. Associado a isso mudou-se o nosso processo de ingresso. (Entrevistado 9).

Proporcionar atividades para os jovens e adultos trabalhadores em diversos ambientes, tanto dentro quanto fora da instituição, é prática também afirmada por Fávero e Freitas (2011). Percebe-se diante do relato anterior que do processo de implantação para implementação do Proeja, há um movimento na instituição, avaliação e reformulação das ações políticas dentro das coordenações de cursos, na tentativa de adequar à instituição ao público de jovens e adultos, realizando um movimento contrário ao inicial - de o programa ter que se adequar ao que está tradicionalmente posta na esfera institucional.

Outro movimento que a coordenação de Proeja percebeu, além da modificação do processo de entrada, do acolhimento, da forma de fazer matrícula, da entrevista, da explicação sobre curso, foi a redução da quantidade de alunos na sala de aula para melhor acompanhar o aprendizado deles e contribuir para a sua permanência. A saída dos alunos não se processa apenas no Proeja, mas em vários cursos da instituição e nos níveis e modalidades com que ela trabalha. Isso aponta a necessidade de uma ação política da instituição para a criação de estratégias visando essa superação.

Além disso, para se atacar a evasão, principalmente durante os módulos, reduziu-se o número de entrada de educando. Porque tinha o discurso assim: vamos colocar 40 vagas porque eles não vão ficar mesmo [...] precisa reduzir o número de alunos para poder dar um tratamento mais próximo a esses educandos para evitar a evasão [...] De qualquer maneira, as primeiras turmas tiveram uma evasão alta. Que se considera que está dentro da margem de evasão dos outros cursos e inclusive os cursos técnicos e superiores tem uma evasão altíssima. Então esses fatores assim são exemplos de um curso, mas em outros *campi* foram sendo adotadas outras estratégias. Do ponto de vista articulado institucional nós ainda não vimos, ainda, não se efetivou. (Entrevistado 9).

[...] E para nossa surpresa no começo nós pegamos alguns casos extremos que era o caso de [...] onde se estava registrando uma evasão muito grande, mas já se identificou pelos números que a evasão dos cursos de Proeja se assemelha à evasão dos cursos do bacharelado em informática. Ela não é algo que esteja colocada de uma forma extremada dentro da instituição. (Entrevistado 7).

O quantitativo de saída dos alunos do Proeja se assemelha aos outros cursos existentes na instituição é relatado pelo Entrevistado 7 e 9. Existem ações institucionais para evitar a interrupção do estudo não só do Proeja em especial, mas isso é característica de outros cursos da instituição, inclusive no nível superior, na engenharia. Todos os entrevistados afirmaram que houve interrupção nos estudos dos jovens e adultos nas primeiras turmas de Proeja. Com o passar do tempo, essa questão foi diminuindo mantendo o mesmo patamar de outros cursos, na medida em que houve um melhor conhecimento do público de jovens e adultos trabalhadores. Isso sinaliza a presença de traços da política de Proeja nos IFs. Nem sempre fica claro as políticas institucionais para se evitar a desistência dos estudos nos IFs.

[...] Mas, por exemplo, a iniciação científica no ensino médio é um grande passo que se dá no sentido de oportunizar a permanência do educando na instituição. [...]. As políticas de concessão de bolsas para os alunos de monitoria. [...]. A ajuda da assistência estudantil que é também um dos auxílios permanência, auxílio transporte e também que está sendo hoje desenvolvida no âmbito da Pró-reitoria de extensão, que também colabora para a permanência deste aluno. A criação das equipes de apoio pedagógico aos discentes em cada departamento. [...] Essas equipes que são construídas dentro dos departamentos também são complementadas pelas equipes de atendimento da assistência estudantil por meio das coordenações de assistência estudantil. As Coordenações de Assistência Estudantis (CAEs) que estão ligadas

também aos *campi* e do ponto de vista da instituição estão ligadas a Pró-reitoria de extensão. Conta também com apoio de psicólogos, assistente social, serviço médico e odontológico.[...]. (Entrevistado 7).

Várias ações foram relatadas pelo entrevistado 7 para contribuir com a permanência dos alunos nos IFs, não se limitando ao Proeja, mas abrangendo os demais cursos da instituição. Três entrevistados falaram da importância da participação nos fóruns de EJA para fortalecer a afirmação da EJA dentro da instituição por meio de ações integradas com os movimentos sociais.

Por meio de diagnóstico de acompanhamento de todos os cursos da instituição, tem-se verificado que a interrupção dos estudos não ocorre apenas nos cursos de Proeja, mas também nos técnicos subsequentes e superiores, os cursos técnicos integrados de nível médio para adolescente são os que registram menor saída dos alunos. O envolvimento institucional com os fóruns de EJA e Diálogos Proeja são ações que contribuem para um trabalho melhor com o público de jovens e adultos trabalhadores.

[...] A evasão que se verifica nos Proeja é meio que correspondente a uma evasão que você verifica num curso técnico subsequente e/ou às vezes e em algumas situações em alguns cursos superiores de alguns *campi*. Ela é maior do que a evasão do aluno do técnico integrado regular que em geral tem um índice de permanência e de conclusão bem maior que os meninos do Proeja. Bom, além disso, além dessas ações, o que se tem procurado fazer é essa integração das ações da instituição aquilo que tem sido feito em nível do município e estado por meio dos fóruns. Continua-se participando do Fórum Goiano de EJA, que já se vinha participando desde 2007. Participando dos eventos e das reuniões agendadas. Esse ano se pretende realizar novamente os Diálogos Proeja. [...]. (Entrevistado 7).

Os Diálogos Proeja convergem da visão apresentada por Silva, Lemes e Silva (2009, p. 14): “A palavra Diálogo pressupõe uma troca de conhecimento, de saberes entre pessoas, e foi escolhido pela equipe do Proeja em substituição ao tão familiar Seminário. [...]”, pois se busca nesse processo proporcionar reflexões “[...] em torno dos modelos que estão estabelecidos, culturalmente aceitos, aos quais já houve acomodação. [...]”. Desse modo, espera-se uma participação ativa de todos os envolvidos como tentativa de superar a educação bancária em que alguns “[...] sabem, falam e os que não sabem, escutam. [...]”. (2009, p. 14). Conforme as autoras, esses foram os elementos de intencionalidade para a Setec/MEC realizar os Diálogos Proeja na rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Retomando a fala dos entrevistados, registrou-se que se pretende reeditar Diálogos Proeja e realizá-los de forma diferente dos outros que aconteceram no IFs. A intenção é “[...] realizar os Diálogos Proeja nesse ano que vem 2013/1 ainda no primeiro semestre meio que

descentralizados. [...] O MEC deve estar soltando um edital marcado pela Setec e disponibilizar inclusive recursos financeiros para a gente realizar esses Diálogos Proeja.” (Entrevistado 7).

Pensar a entrada do público de jovens e adultos foi um conflito em muitos institutos tanto por parte da instituição quanto pelos alunos que tinham o direito à vaga sem terem a compreensão do que é o Proeja. Existe certa concepção de equidade com certa direção no que expõe Rawls (2003; 2008) em documentos do Proeja no processo de fornecer vagas ao público de jovens e adultos trabalhadores. Lembrando que o conceito de igualdade ao longo da história vem sendo ocultado e simultaneamente se anuncia o discurso da equidade, que não necessariamente é o da igualdade social, política e cultural. Não apareceu no relato dos entrevistados esta clareza em relação ao conceito de igualdade, desigualdade e equidade. O movimento do Proeja é muito incipiente no debate as essas questões:

A maioria dos alunos não tinha conhecimento do que era o Proeja. Quando se perguntava ao aluno externo, já fora dos muros da escola, não existia uma, um conhecimento do que era o Proeja. [...] E aqui eu vou além dos muros da instituição, não houve uma preparação prévia para os institutos federais e para a sociedade brasileira. Então, o curso chegou à modalidade EJA e ninguém o conhecia e dificilmente se conhece hoje em dia, ainda. Como existia uma grande dúvida do que era o Proeja, uns entravam no curso de Proeja já com o ensino médio, alunos entravam sem ter certeza do que de fato era o Proeja, que se tratava de uma modalidade específica de educação. A comunicação na verdade foi um grande empecilho no início da implantação do Proeja no instituto federal. (Entrevistado 5).

O desconhecimento do que é Proeja, tem contribuído de forma negativa em sua afirmação como política pública. Selecionar candidatos que já possuem o ensino médio desvirtua totalmente do objetivo da proposta do Proeja que é atender quem não têm o ensino médio. “Ah! E aí existia muita evasão, a gente teve que procurar saber. Poxa! Por que evadiram? Ah! Eu já tenho ensino médio. Eu não sabia que a proposta era integrada. Ah! Eu não sabia que a modalidade era de jovens e adultos, há um preconceito grande com a modalidade EJA.” (entrevistado 5). A coordenação e os professores do curso de Proeja, da instituição, perceberam que era preciso mudar o processo seletivo para, de fato, chegar ao público-alvo do Proeja e esclarecer o seu significado. Deixou de haver vestibular e o ingresso passou a ser por palestra, entrevista, questionário socioeconômico, redação, portanto, se diferindo da forma de ingresso em outros cursos. Evitou-se também a entrada de alunos com o ensino médio completo, fato que ocorreu nos primeiros processos seletivos que já excluíam o público de jovens e adultos. Nesse aspecto, concorda-se com a afirmativa de Marx (1975) do direito igual ser discurso burguês e estar na ordem do capital, assim o vestibular igual para todos os desiguais, sem considerar as diferenças específicas dos sujeitos, é uma cilada.

Entretanto, Pieirucci (2008) alerta em relação à cilada da diferença que tem sido propagada nos últimos séculos, parece que não se quer mais ou menos a igualdade, o direito à diferença deve ter como horizonte à igualdade a qual se defende aqui nesta tese.

[...] Então até 2011 o nosso processo seletivo era todo vinculado [...], era um vestibular de fato. Normal como a gente estava acostumado na rede federal de educação profissional e tecnológica, processos seletivos iguais a todos os outros cursos regulares - integrado e subsequente. Isso em minha opinião gera um fator de exclusão enorme. Um nó assim. [...]. (Entrevistado 5).

Os entrevistados 6 e 5 em relação ao processo seletivo afirmaram ser ele diferenciado do vestibular. O Proeja, desse modo, permite pensar a crítica de Dubet (2008) quando expõe que o princípio de igualdade de oportunidade na instituição escolar não desenvolveu um sistema escolar a ponto de proteger seus educandos de todas as desigualdades sociais. Dubet (2008) critica ainda a meritocracia, a promoção de corrida entre as pessoas no sentido de exaltar a concorrência sem considerar as desigualdades econômicas e sociais que determinam geralmente as oportunidades de acessos escolares.

Há processos seletivos que se dão de forma muito dependente do *campus* (antiga unidade) para o *campus* da capital, do Estado, a sede, conforme evidência o entrevistado:

[...] a forma do processo seletivo é bem simples é não é muito difícil, é um processo que é bem democrático, é bem dinâmico e favorece bastante as pessoas que querem estudar. A crítica que eu faço em relação ao processo seletivo é [...] a inscrição é feita somente pela internet. [...] Acho que deveria ter uma comissão permanente dentro do instituto que pudesse receber essas pessoas e que fizesse essa inscrição manualmente, conversando com a pessoa mesmo. Aquele atendimento pessoal mesmo para poder humanizar (Entrevistado 6).

O entrevistado 6 expõe que o fato da inscrição ser por internet complica em relação ao público de jovens e adultos trabalhadores por não ser uma ferramenta que todos dominam, ele sugere uma inscrição presencial com contato face a face com o trabalhador.

[...] Antes mesmo de ele evadir, o aluno geralmente passa por uma pré-evasão começa a faltar e ele falta uma semana, depois outra e por fim ele começa a faltar direto. Quando ele começa a apresentar esses sintomas, daí a gente o chama, conversa com ela, com ele. Fala e aí ouve os problemas dele. Geralmente o que eles colocam é a questão do trabalho. [...]. (Entrevistado 6).

Um dos motivos apresentados para a interrupção nos estudos é o trabalho. Uma ação política da Setec/MEC foi o Projeto de Inserção Contributiva que foi desenvolvido nos

institutos Federais, a partir do conhecimento que existiu interrupção dos estudos com uma porcentagem de 30% de saída dos jovens e adultos trabalhadores.

O Projeto de Inserção Contributiva desenvolvido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), iniciado em 2007, foi elaborado pela equipe técnica do Proeja, objetivando a inserção dessa equipe nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por meio da realização de reuniões, discussões e reflexões sobre os desafios encontrados na implementação dos cursos. Esse Projeto mostrou-nos que a solução de muitos problemas estava dentro da casa e que se houve diálogo entre as partes envolvidas: professores, docentes, gestores técnicos administrativos, muitas desistências poderiam não acontecer. (SILVA; LEMES; SILVA, 2009, p. 15).

Essa ação do Projeto de Inserção Contributiva não se constitui em uma prática comum na rede federal. As visitas da Setec/MEC nas instituições por meio desse projeto proporcionaram diálogo com os alunos do Proeja, reuniões congregavam coordenador de Proeja, gestores, além de docentes e servidores técnico-administrativos objetivando planejamento em conjunto. Tal dinâmica precisa ser trabalhada nos IFs e incorporada em sua organização. A Setec/MEC em conjunto com o coletivo da escola estabeleciam “[...] estratégias de monitoramento e avaliação para superação da evasão [...]” (SILVA; LEMES, SILVA, 2009, p. 15). Dessa ação política da Setec/MEC, é que se evidenciou a necessidade da Assistência ao Estudante Proeja, dos Diálogos Proeja e dos fóruns regionais de Proeja.

[...] Com a Inserção Contributiva, a Setec propôs-se a ir às escolas com maiores índices de evasão e ouvir quais os fatores causadores do problema. A partir dessa escuta, elaborar com o coletivo da escola estratégias de superação do problema. A própria necessidade da Assistência ao Estudante Proeja emerge a partir da Inserção Contributiva. Eram inúmeras as reclamações nas visitas das dificuldades de manutenção do estudante no curso. A partir dessa ação também emergem as propostas dos Diálogos Proeja e dos Fóruns Regionais de Proeja. A Setec percebe, a partir dessas visitas, que uma das grandes lacunas das escolas federais era a própria falta de diálogo interno entre os professores, estudantes e gestores. Dificuldade essa que é estrutural na lógica da organização/individualização do capital. A equipe da Setec era e ainda é muito pequena para realização desse trabalho. Isso é uma pena. Mesmo com uma equipe nos desdobramos para realizar essa atividade por entendermos que o princípio fundamental de construção de uma política é a escuta e uma avaliação constante dos rumos tomados. (Entrevistado 8).

Essas ações políticas, financiadas pelo Estado por meio da Setec/MEC, contribuíram para o diálogo interno da instituição entre estudantes jovens e adultos, docentes e gestores. Buscou-se estabelecer o coletivo na ação política do Proeja, dentro dos IFs, na resolução e enfrentamento dos problemas. O Estado assumiu um movimento contrário ao isolamento e ao

individualismo das pessoas na instituição, forma defendida pelo liberalismo desde Locke (1978a) até a sua forma atual na sociedade capitalista.

Dos institutos pesquisados nesta pesquisa somente um participou da ação de Inserção Contributiva da Setec/MEC. A instituição que teve a visita da Setec por meio da ação política da Inserção Contributiva recebeu verba do Estado para laboratórios, equipamentos, móveis, livros, bolsas de estudo para alunos. A Inserção Contributiva foi realizada em 21 instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nas turmas de Proeja as quais apresentavam índice de evasão acima de 30% no intervalo de 2006 a 2007. (RICARTE; LIRA; MOURA, 2010). O quantitativo de 21 instituições contempladas com ação de Inserção Contributiva apresentado pelos autores citados diverge do afirmado por Silva, Lemes e Silva, (2009, p. 15) quando afirmam que: “[...] Esse projeto prevê a realização de 30 visitas às instituições identificadas com o índice de evasão superior a 30%. No ano de 2007, foram realizadas 19 visitas, e no ano de 2008, foram realizadas mais 5 visitas.” Portanto, perfaz um total de 24 instituições visitadas pela Setec/MEC por meio da Inserção Contributiva. Houve dificuldades por parte do MEC para atender um número maior de instituições dado o fato de haver poucas pessoas para realizar esse trabalho, conforme relata o entrevistado a seguir:

A Setec, preocupada com a evasão nos cursos Proeja, implantou o Projeto de Inserção Contributiva para superação da evasão. Esse projeto tinha como principal fundamento a construção coletiva para superação dos problemas, experiência trazida do movimento popular do Paranoá. Em síntese, a Inserção Contributiva tinha como objetivo central coparticipar todos os sujeitos envolvidos no Proeja (Setec, professores, estudantes, técnicos administrativos e gestores) na superação do problema da evasão nos cursos. Sendo assim, a Setec realizava uma visita técnica. Nessa visita conversava-se separadamente com cada segmento do curso Proeja e, em seguida, realizava-se uma reunião coletiva para traçar as principais estratégias que seriam seguidas pelo coletivo para superação da evasão no curso. Essa foi a forma encontrada pela Setec para contribuir com a superação da evasão nos cursos Proeja das instituições da Rede Federal. Na minha leitura [...] vejo a Inserção Contributiva como uma ação realmente fundamental ao próprio desenvolvimento da política do Proeja. [...]. (Entrevistado 8).

A dinâmica que foi utilizada para trabalhar nos IFs por meio da ação da Inserção Contributiva da Setec/MEC, envolvendo alunos do Proeja, professores e gestores no levantamento de problemas e na tentativa coletiva de traçar ações para superá-los, incluindo ações que fossem demandas para o Setec/MEC, se constituiu instrumento adequado de avaliação de ações e de construção da política do Proeja, havendo, portanto, uma maior frequência dessa atividade nos IFs.

A questão da evasão passa por aspectos da condição de educando trabalhador, ou seja, da sua condição de adulto: pai, mãe, filho (a) (s) responsáveis pelo seu sustento ou até mesmo da família; passa por uma trajetória educacional interrompida e as marcas que esse processo possa ter; mas passa também por uma escola que se esquece disso tudo ou simplesmente ignora essas condições e oferece uma oportunidade, as vagas, mas não se preocupa com o processo, as condições de permanência. Essa sempre foi uma preocupação da Setec/MEC. Assim, a equipe técnica elaborou um projeto que foi denominado de Projeto de Inserção Contributiva que tinha como objetivo oferecer apoio técnico pedagógico para as instituições poderem repensar sua implantação e assim encontrarem, a partir da identificação de sua realidade, as possíveis ações que pudessem melhorar a oferta, o desenvolvimento dos cursos e a aprendizagem dos educandos. Sobre esse projeto pode-se ler a dissertação de mestrado de Vânia do Carmo Nobile Silva (2010) e Julieta Borges Lemes (2011). (Entrevistado 11).

Constitui-se uma dificuldade a falta de diálogo, de espaços de diálogo na rotina dos IFs para acompanhar e avaliar ações que constantemente ali ocorrem. O acompanhamento em âmbito da instituição, gestão, coordenação, docente em tempo hábil tem sido um fator a ser considerado para se estabelecer a afirmação da política de Proeja na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A seguir se faz uma síntese dos principais aspectos de afirmação e de negação do Proeja como afirmação e negação do direito à educação:

a) Aspectos para afirmação do direito à educação:

- retorno da rede de pesquisa Proeja/Capes/Setec/MEC no instituto federal: primeiro contribuindo para se ir consolidando essa ideia de proeja na instituição; constituiu-se o núcleo de pesquisa e essa pesquisa foi muito desenvolvida em relação às práticas pedagógicas e das experiências de ensino na instituição;
- realização dos Dialógos Proeja, financiado pelo Estado, via Setec/MEC, que por meio dele surgiram reflexões dos cursos de Especialização Proeja e do Projeto de Inserção Contributiva, no final de 2008;
- presença da Universidade Federal no IF por meio da Faculdade de Educação como parceira no grupo de pesquisa Proeja/Capes/Setec/MEC que contribui para se consolidar o Proeja em linhas de pesquisas do trabalho de Proeja;
- participação de professores que atuam no Proeja, no geral, no grupo de pesquisa Proeja/Capes/Setec/MEC, que também teve como ação formar docentes da rede em âmbito do mestrado e doutorado.
- apoio dos professores do IF e da Universidade que tiveram participação na rede de pesquisa Proeja/Capes/Setec para produção de material didático, livros, artigos;
- a Universidade enviou alunos seus da iniciação científica para pesquisa o Proeja;

- a inserção do IF nos Fóruns de EJA;
- presença do Estado, por meio da Setec/MEC em reuniões, ações dentro do IF com o Projeto de Inserção contributiva, que fez um diagnóstico da situação do Proeja de forma institucional, e disponibilizou verba específica em alguns casos para contribuir com a superação do alto número de interrupção dos estudos de alunos do Proeja no início da sua implantação;
- o Proeja ser um diferencial do IF em relação às outras instituições;
- defesa pelos entrevistados de continuidade das ações do Proeja, que não se acabe com o governo federal, mobilização por meio dos Fóruns de EJA, Enejas, Anped a favor do Proeja para cobrar do governo federal, tal questão foi relatada em 2012;
- existem muitas pessoas pensando o Proeja no Brasil;
- necessidade da existência de coordenação de Proeja na reitoria do IF e seu respectivos *campi*;
- Existência de professores que estudam ou querem estudar sobre o Proeja, a EJA e EP em projetos de pós-graduação mestrado e doutorado;
- aprovação de projetos no Pibic e Pibid para desenvolver dentro do IF pesquisa sobre o Proeja, sob a coordenação de professores que atuam no curso;
- existência de professores que defendem a política de proeja, que possuem experiência de gestão, pesquisa acadêmica e atuação no espaço de sala de aula do Proeja;
- a política do Proeja representa o desejo de educadores trabalhadores da educação, militantes, que apoiam a EJA e que se pudesse dialogar com as classes populares;
- existem traços da política de Proeja nos cinco IFs pesquisados;
- o Proeja contribui para repensar a EJA; EP; curso integrado ofertado para adolescentes;
- necessidade dos sujeitos da EJA serem reconhecidos em sua identidade como trabalhadores;
- abordagem dos documentos do Proeja, Documento Base do Proeja que deixa claro a opção pelo trabalho e educação emancipadora para os trabalhadores;
- há uma disputa dentro do IF, entre os que querem e os que não querem o Proeja, com defesas de interesses diferentes de propostas e projetos;
- Proeja proposta inovadora entre EJA e EP;
- o Proeja avançou de 2005 a 2010, 2011 aumentou o número de cursos com a expansão da própria rede federal de Educação Profissional e Tecnológica;
- importância do decreto para se implantar o Proeja no IF, se não fosse por decreto não teria implantado e expandido o Proeja, mesmo que distante da demanda real de trabalhadores que não tem ainda o seu direito a educação atendido, foi um acerto mesmo por decreto que provocou na contradição uma mudança a entrada do Proeja no IF;

- o Proeja data de 2005 foi reformulado em 2006 é uma ação de continuidade de experiências anteriores com a educação de trabalhadores, desenvolvida, por exemplo, pela CUT, projeto Integrar e outros;
- perspectiva de que o Proeja seja um programa de longo prazo;
- o grupo que era pequeno no início da implantação do Proeja no IF ele cresceu e se fortaleceu com as ações políticas induzidas pelo Estado, por meio da Setec/MEC;
- o Proeja foi e é uma conquista histórica da sociedade brasileira, resultado da pressão social, da sociedade civil organizada para atender o direito a educação do público de jovens e adultos trabalhadores e seus filhos, por meio de uma formação humana integrada, inserido a EP nessa dimensão;
- dois IFs pesquisados atendem os 10% em vagas ofertados para o Proeja, referente ao total da instituição em 2006;
- criação de processos diferenciados do vestibular para a entrada dos educandos do Proeja no IF, três instituição sem prova, por sorteio, palestra, entrevista e outros, um faz ainda uma prova mesmo que diferenciada da tradicional feita por professores do Proeja e agrupa outras ações palestra, entrevista, questionário socioeconômico;
- a interrupção dos estudos dos alunos de Proeja ficou no mesmo patamar que os outros cursos ofertados pela instituição;
- há ações isoladas nos IFs para se evitar a interrupção dos alunos do Proeja;
- há acolhimento do público de EJA na primeira semana de curso com ações que contribuem para a sua permanência, considerando especificidades dos sujeitos da EJA, como tempo longo de afastamento dos estudos;
- as políticas de concessão de bolsa e iniciação científica, de monitoria; a assistência estudantil auxílio transporte e alimentação, criação de equipes de apoio pedagógico aos discentes; a existência de coordenação de assistência estudantil, os trabalhos desenvolvidos pela pró-reitoria de extensão, apoio de psicólogos, assistente social, serviços médicos e odontológicos contribuem para a permanência dos alunos no IF;
- existência de coordenação de Proeja, que faz reuniões e acompanha os professores e alunos no curso, telefona para os alunos que não estão frequentando, para saber o motivo, quando irá retornar.
- a promoção dos Fóruns Regionais de Proeja foi vista pelo IF como uma ação que contribuiu para afirmação do Proeja dentro da instituição.

b) Aspectos de negação do direito à educação:

- não houve impacto sobre o IF das pesquisas da rede Proeja/Capes/Setec/MEC;
- houve instituto que não participou do edital publicado pela Setec/MEC para realizar pesquisas integrar a rede de pesquisa Proeja/Capes/Setec/MEC;
- faltou continuidade na oferta pelo MEC de editais para formação de grupo de pesquisa Proeja/Capes/Setec/MEC;
- faltou acompanhamento sistemático por parte do MEC das experiências de Proeja;
- problemas na divulgação do IF dos processos seletivos de Proeja;
- problemas na entrada dos alunos do Proeja por via vestibular;
- faltou a formação da Comissão Nacional do Proeja;
- pouco envolvimento político de professores com o Proeja, contribuindo e dificultando encontrar candidatos para os cargos de coordenação de Proeja no IF;
- o Proeja não está consolidada no IF como uma política pública de Estado, encontra-se, ainda, em processo;
- se esperou muito da Setec/MEC, muitas vezes, desconhecendo a minúscula equipe que compunha a Setec, com três pessoas, para se induzir a política de implantação do Proeja no país;
- o Pronatec lançado em 2012, os professores que atuam neste programa possuem bolsa, no Proeja não existe esta ação política, por isto, entrevistados receiam que o Proeja deixe de crescer, os professores vão deixar de atuar no Proeja para receberem bolsas no Pronatec;
- faltou comunicação com os professores que atuavam no Proeja das ações políticas desenvolvidas pela Setec/MEC;
- dificuldade de aprovação interna no IF para desenvolver projetos de pesquisa sobre o Proeja;
- a política de Proeja, ainda, não é entendida como direito;
- o Proeja implantado de forma impositiva via decreto;
- pouco aproveitamento do IF pela política do Proeja;
- ocorre oferta de vagas para o Proeja, mas estas não são preenchidas com candidatos;
- o Proeja não está consagrada como uma política institucional do IF;
- dificuldade de integrar educação básica com a EJA e EP;
- não dá *status* no IF ministrar aula no Proeja;
- o Proeja fica frágil na instituição quando é implantado como um programa;
- a necessidade de esforço por parte do IF de seus profissionais, no geral, para que contribua com a transformação do Proeja em política pública de Estado;

- três IFs investigados não atendem ainda, em 2012 os 10% da oferta de vagas para se atender o Proeja, há um crescimento de 2006 para 2010, entretanto, ainda não atinge os percentuais exigidos em lei;
- interrupção dos estudos dos alunos de Proeja, uso palavra evasão para se referir a interrupção dos estudos;
- não há ações para evitar a interrupção dos estudos dos alunos de Proeja de forma sistematizada e institucional;
- Falta conhecimento do que é Proeja, na comunidade interna e externa do IF;
- inscrição do proeja realizada por internet sem um contato pessoal com o candidato, muitos tem dificuldade de lidar com a internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes da defesa desta tese o título era “A educação profissional de trabalhadores como política pública de Estado”, após debate na defesa o título mudou para – *A não consolidação do Proeja como política pública de Estado*. Esta afirmação de não consolidação se pauta nos dados encontrados nesta pesquisa, tendo por abrangência de estudo cinco IFs. A questão central que norteou esta pesquisa foi como se constitui uma política pública de educação, para atender ao direito público e subjetivo de acesso à escolarização de jovens e adultos trabalhadores, pela análise de um programa de governo, denominado Proeja.

O Proeja engloba educação profissional, educação de jovens e adultos e ensino médio, forçando um diálogo entre estas ofertas educativas, ao ser implantado em uma instituição centenária de educação profissional pública, que são hoje os chamados institutos federais. Nesta investigação, percebemos que estabelecer o elo entre essas frentes pressupõe um diálogo a partir de interesses distintos que se encontram separados hoje no MEC. A EP é tratada na Setec/MEC, a EJA na Secadi²⁸/MEC e o ensino médio na SEB/MEC.

Quando a legislação abre espaço para se construir a formação humana integrada, o curso técnico integrado na modalidade EJA, se enfrenta a fragmentação da ação política dentro do próprio MEC, isolando as secretarias no diálogo, na tomada de decisões e ações na perspectiva de políticas públicas de Estado. Aqui, se discute a necessidade da construção do sistema de educação no país que pense a educação na sua totalidade evitando esforços isolados, políticas pontuais em grande parte com idas e voltas sem avançar para atender a demanda os sujeitos trabalhadores e seus filhos no seu direito público e subjetivo a educação pública, gratuita e de qualidade social.

Cabe considerar que a trajetória da modalidade EP foi historicamente construída em espaço público e privado e tem evidenciado pelo menos duas intenções. De um lado, uma formação instrumental que incorpora assistencialismo e ação compensatória com vistas ao treinamento para a qualificação da mão de obra ingressante no mercado, e ora, às vezes, mescla duas características: a formação para o mercado e a busca por construir educação

²⁸ Por meio do Decreto presidencial nº 7.480, de 16 de maio de 2011, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi), pois incorporou em sua responsabilidade ações de inclusão (BRASIL, 2011). Depois, este decreto foi revogado, por meio do Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, que estabeleceu algumas alterações na composição da recém criação da Secadi, que em linhas gerais o seu objetivo é contribuir para desenvolver a inclusão dos sistemas de ensino, direcionados para valorizar a diversidade, ações de educação continuada, implementação de políticas para a educação de jovens e adultos, políticas intersetoriais e transversais dentre outros.

capaz de assegurar os interesses dos trabalhadores, formando dirigentes na perspectiva de uma formação humana integrada e completa. A educação profissional e tecnológica contribui para legitimar, de forma convivente, a divisão social hierárquica do trabalho que indica o lugar, as funções individuais e coletivas dos sujeitos que devem atuar na sociedade. De outro lado, o atendimento às necessidades imediatas de qualificação profissional da mercadoria força de trabalho, no sentido de melhor executar as tarefas no processo produtivo da sociedade capitalista, que se dá por meio do homem cindido, separado de si mesmo e dos outros.

A identificação, por meio da fala dos entrevistados nesta pesquisa que estiveram à frente da implantação do Proeja ou estão ainda nessa ação, portanto, os envolvidos com o nosso objeto de pesquisa, revela que este programa ainda não se materializou como política pública. Compreendo que foi um avanço a abertura do Proeja na perspectiva de se ofertar cursos integrados para atender a classe dos trabalhadores e seus filhos, é primordial a existência do Documento Base do Proeja na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país, considero este documento o mais avançado na perspectiva dos interesses dos trabalhadores. Ele foi construído por meio de muita luta, de debate oriundo de interesses divergentes, de esforços e movimentos coletivos conquistando essa ação política. Todavia, o que se conseguiu pelo movimento social, pela Setec/MEC com sua pequena equipe e pelo Estado não foi suficiente para a consolidação do Proeja a partir dos preceitos traçados no Documento Base do Proeja, a luta pela indução de políticas públicas em defesa ao direito à educação advém de longa data na história da educação brasileira. Exprime-se, ainda, que não houve continuidade na política do Proeja em relação ao que foi feito no início de sua implantação.

Penso que o grande desafio que permanece é a política de formação de professores, não colocando a culpa nos professores federais, mas há uma situação que precisa ser pensada de forma orgânica: o MEC por meio da Setec permite a realização de concursos de professores sem licenciatura para ministrar aulas para o nível técnico médio e superior cujo público envolve adolescentes, adultos e mais a modalidade de EJA. Dentro da instituição, no geral, não se realiza formação inicial ou continuada para que o profissional recém-contratado possa ser preparado para a docência, há também a carência de pessoas com essa formação para desenvolver tal política a contento e é reduzido o quadro da rede federal de educação profissional de doutores na área de educação, por exemplo. Tudo isso mostra a necessidade de políticas públicas de formação de professores combinadas com a implantação do Proeja, sem descontinuidade em sua realização, o desafio permanece.

Os esforços realizados a política do Proeja também não podem ser desconsiderados, considero desastroso e pesaroso a não consolidação do Proeja como política pública nos IFs pesquisados, pensando a demanda existente no país, os sujeitos jovens e adultos trabalhadores que tiveram negado o seu direito à educação. O Brasil carece de um sistema de educação que evite os desencontros na legislação decorrentes das forças em disputas, contraditórias em seus interesses, a desorganização ministerial, a lógica de que um governo implanta uma ação política, um programa, e outro governo, na sequência, não realiza uma investigação e avaliação desse movimento, lançando, ao contrário, outro programa, com outros interesses. Isso impacta no que se vinha desenvolvendo anteriormente.

Uma ação política com a abrangência do Proeja não pode ser implantada sem uma política pública sólida de formação de professores, permanente e financiada pelo poder público, portanto, de responsabilidade do Estado. O papel do Estado é necessário e imprescindível nesse processo. Concordando com Coutinho (2012), é indispensável o fortalecimento da dimensão pública do Estado, propósito contrário à perspectiva liberal de Estado mínimo. O Estado que se defende é aquele que se pauta nas questões da grande política, como expõe Coutinho (2012), que defende o público, os direitos dos trabalhadores já conquistados, sua expansão e efetivação, que atende às reivindicações e aos interesses dos trabalhadores no horizonte de uma sociedade civil cada vez mais hegemonizada pelas classes dos debaixo deste Brasil de brasis.

O aspecto financeiro e econômico do Brasil, no mundo globalizado, fica refém de apresentar uma moeda estável e o seu equilíbrio fiscal deve passar credibilidade junto aos mercados financeiros. Qualquer ataque financeiro a um país representa desmoronar um governo. Neste panorama não se pode esquecer que há consequências para o Estado no que tange a criação de políticas públicas, diante de sua forte dependência do mercado. Este ciclo de ferro necessita ser enfrentado. Fiori (1998; 2001) esclarece que a situação do Brasil é grave porque se aderiu às ideias liberais, no instante em que se teve que renegociar as suas dívidas externas, de forma constrangedora conviver com seus planos de estabilização econômica, que se sustentam na valorização cambial, nos juros altos e na abertura comercial. Em um país que já traz marcas históricas no seu próprio desenvolvimento de desigualdades sociais e econômicas, tal situação frente às determinações neoliberais, acentua as consequências de destruir os escassos direitos conquistados pela classe dos trabalhadores, o Estado pouco a pouco vai se desresponsabilizando de desenvolver as ações que lhe são próprias, como políticas públicas de educação para os trabalhadores, tal responsabilidade vai sendo transferida para setores privados.

Registrhou-se a presença de traços da política de Proeja nos cinco IFs pesquisados. E mesmo que nenhum entrevistado admitiu que o Proeja se encontra plenamente consolidado na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil, eles defenderam a continuidade dessa política. Todos os entrevistados afirmaram que existiu evasão dos jovens e adultos nas primeiras turmas ofertadas de cursos de Proeja, porém com o passar do tempo essa evasão foi diminuindo e a permanência do aluno se estabilizando. Isso fez com os cursos atingissem o mesmo patamar de evasão dos demais. A diminuição da evasão dos alunos trabalhadores ocorreu em função do melhor conhecimento, pelas IFs, das especificidades do público-alvo do Proeja. Os entrevistados, no geral, utilizam o termo evasão para se referirem à interrupção dos estudos por parte do público de jovens e adultos trabalhadores. Segundo Fávero e Freitas (2011) – pesquisadores do campo da EJA – esses alunos não evadem, não abandonam os estudos. Na verdade, os estudos são interrompidos por determinada situação, que ao ser solucionada faz com que esse aluno volte à escola e conclua os estudos – característica que o define e que deve ser considerada pelas instituições que o acolhem.

Várias ações para a permanência dos trabalhadores nos IFs foram apontadas pelos participantes: iniciação científica no ensino médio; políticas de concessão de bolsas para os alunos de monitoria; ajuda da assistência estudantil, auxílio permanência e transporte; equipes de apoio pedagógico em cada departamento em alguns casos; equipes de assistência estudantil; psicólogos, assistente social, serviço médico e odontológico; integração das ações da instituição com aquilo que tem sido feito no município e Estado por meio dos fóruns. Os Diálogos Proeja foram apresentados pelos entrevistados como espaços formativos de troca de experiências capazes de contribuir para se repensar por que os alunos estão interrompendo os estudos, assim colaborando com a permanência desse aluno na instituição.

Outras ações nesse sentido vão desde telefonar, desenvolver projetos de pesquisa, projetos pedagógicos, projetos de Inserção Contributiva, promover projeto integrador, criar coordenação para o Proeja, envolver alunos nas práticas propostas pela instituição, participar nos fóruns de EJA, estabelecer encontro dos estudantes e de professores de Proeja até promover eventos científicos. Todas elas pensando na concretização da política Proeja pela permanência do aluno na instituição, a fim de que ele não apenas tenha acesso à educação, mas possa com ela mudar a realidade em que vive. No entanto, não se evidenciou na organização da instituição a questão da matrícula ao longo do ano para esse público, sugerida por Fávero e Freitas (2011). Esta questão, da matrícula ao longo do ano letivo, necessita ser criada na organização institucional da rede de educação profissional federal, como ação política para se atender o direito a educação dos trabalhadores e seus filhos, como direito.

A maioria das ações políticas do Proeja foi realizada com aporte financeiro do Estado por meio da Setec/MEC. Registrhou-se, com isso, a presença do Estado brasileiro no cumprimento e na defesa da garantia do direito à educação dos trabalhadores assegurado na Constituição Federal de 1988. Nem todas as ações realizadas para evitar a interrupção dos estudos dos alunos do Proeja encontram-se institucionalizadas, ainda, no geral, ocorrem como iniciativas de coordenadores ou professores que atuam diretamente com esse público. Esta síntese nos dá a ideia de que a consolidação do Proeja como política pública de Estado dependem da correlação de forças no âmbito dos Institutos Federais. Poucos institutos, conforme apresenta Moura (2012), tinham experiência com a EJA, e os que tinham não seguiam a proposta do Proeja de EP integrada à EJA para o ensino médio.

A abertura de cursos Proeja foram destacados, geralmente sem se considerar as especificidades e necessidades dos sujeitos jovens e adultos, bem como houve a reprodução de cursos já ofertados pela instituição ao longo do tempo. À medida que as especificidades do público da EJA passaram a ser conhecidas, houve uma melhor adequação desses cursos buscando atendê-las, ocorreu a medida que se caminhou com a oferta do Proeja. Situação retratada na modificação do ingresso desse público em alguns IFs: não mais prova, vestibular.

Pela fala dos entrevistados, dos cinco IFs pesquisado, a maior parte dos IFs não tem assumido o Proeja como uma política institucional no sentido da reorganização institucional para melhor acolher os trabalhadores e trabalhar para a sua permanência, modificando a estrutura institucional já estabelecida e consolidada historicamente. O que ocorre é um movimento contrário, os jovens e adultos trabalhadores é que têm que se adequar a regras já consagradas dessas instituições centenárias. Ainda faltam ações institucionais a serem implantadas de forma orgânica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como: matrículas ao longo do ano, frequência flexível, avaliação formativa, entrada na instituição por processos que não sejam seletivos como os tradicionais vestibulares, reuniões dos professores para planejar e replanejar práticas educativas, responsáveis institucionais pela condução do Proeja em âmbito geral, nos *campi*, por área ou curso.

Além disso, a questão da carga horária do professor e dos alunos precisa ser redimensionada: presença de horário para reuniões de professores dentro de sua carga horária; envolvimento dos alunos do Proeja nas reuniões docentes e nas atividades acadêmicas existentes dentro da instituição; organização anual das atividades no calendário escolar para atender as especificidades do público trabalhador. São questões inacabadas que representam desafios a serem conquistados e estabelecidos de forma permanente e orgânica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A maioria dos cinco IFs pesquisados relata um esforço em promover ali a entrada dos jovens e adultos trabalhadores: por sorteio, palestra, questionários socioeconômicos, portanto, por processos diferenciados dos vestibulares. Entretanto, dois institutos afirmaram que realizam processos diferenciados dos outros cursos, mas continuam com a prova de redação nessa seleção, caracterizando exame de vestibular como os demais. Há análise por parte dos entrevistados de que essas medidas causam uma distorção da política do Proeja, pois o vestibular privilegia aqueles que não tiveram trajetória interrompida de estudos – outra especificidade do público de jovens e adultos trabalhadores, que inclusive o exclui desse espaço formativo. A entrada desse aluno via não vestibular para o curso de Proeja promove, porém, uma diferenciação de ingresso com os demais cursos da instituição, gerando tensão em torno do Proeja, mesmo que isso represente conquista.

Vejo que a entrada do Proeja no interior de uma instituição pública centenária, que praticamente já não mais, tem atendido o público de jovens e adultos trabalhadores e seus filhos se distanciou de seu objetivo original quando Escola de Aprendizes e Artífices foi um “choque” para uma grande parte dos profissionais federais ir de encontro com uma política que questiona a própria cultura hegemônica institucionalizada. Defendo que o Proeja foi e continua sendo estratégia de ação contra-hegemônica, a respeito do público que se tem atendido e que se passou a receber pela rede federal e principalmente quanto se trava a criação e construção do se propõe no Documento Base do Proeja, mesmo tendo algumas críticas já apresentadas, este documento é um começo, e comprehendo que deverá ser aprimorado e desenvolvido, mesmo no universo contraditório das suas propostas.

O discurso liberal do direito de que todos são iguais prevalece, embora não explicitado claramente na fala dos entrevistados. A maior parte dos profissionais dos IFs, gestores, professores e técnicos administrativos defende que o ingresso nos IFs pelo público de EJA deve ocorrer, como em outros cursos, pelo vestibular. Conforme expõem os entrevistados, isso já é tradição na instituição. Considero lamentável esta compreensão por parte de profissionais federais dos IFs investigados, comprehendo que não há como atender o direito de todos de forma igual em uma sociedade que é desigualdade, nesse sentido, é preciso considerar as diferenças e especificidades da classe trabalhadora e seus filhos, com o histórico escolar de várias interrupções nos seus estudos, e o IF precisa compreender que não uma dádiva ou favor promover vagas para os trabalhadores estudarem, mas se trata, do atendimento do direito público de subjetivo já conquistado e estabelecido em lei na Constituição Federal brasileira.

Uma parte menor comprehende que a EJA é uma modalidade de educação que requer tratamento diferenciado, sendo contrária ao vestibular, pois considera as especificidades desse público como interrupção de estudos e período prolongado de afastamento a eles. Um exame, nesse caso, só dificultaria a entrada do trabalhador no IFs para estudar. No entanto, se registra que não há uma defesa na direção do discurso do direito à educação de forma consistente, sistematizada teoricamente, com argumentos eloquentes para dizer que o direito para o público de jovens e adultos trabalhadores não pode ser igual, mas desigual, conforme expõe Marx (1975). Os sujeitos são desiguais politicamente, economicamente, socialmente e culturalmente, pois se encontram em momento histórico de uma sociedade capitalista que gera e é gerada pela desigualdade em seu movimento de reprodução e expansão.

Na pesquisa, não apareceu explicitada a diferenciação entre direito igual e direito desigual relacionado ao modo de produção capitalista, porém, o vestibular igual para todos camufla as desigualdades entre os candidatos, persistindo, portanto, a ideia de que todos são iguais perante a lei – defesa que nasce em Locke (1978a) e permanece nos dias atuais. O aspecto jurídico, com isso, oculta as desigualdades econômicas e sociais. Vivemos em mundo de aparência, como diria Rousseau (1999), em que as máscaras mantêm oculto o real, as desigualdades entre trabalhador e não trabalhador, entre rico e pobre, entre escolarizado e não escolarizado. Em contraponto a essa ideia, Marx (1975) diz que no sistema capitalista o direito não pode ser igual, isso é aparência, pois as pessoas não são iguais, são desiguais.

Frente a difícil possibilidade da igualdade econômica, social e política de se materializar no sistema capitalista, que se desenvolve e é desenvolvido pelas desigualdades crescentes de toda ordem, o discurso da igualdade tem sido esquecido, ocultado no silêncio, ou ainda na linguagem do não dito, em parte se tem talvez medo do seu debate e propagação, dos desdobramentos deste processo, por isto, provavelmente hoje se queira menos a igualdade, como afirma Pierucci (2008), e muito mais se queira o direito da diferença, que tanto é divulgado, criado na cultura no mundo das mercadorias que apresentam vida própria, a se comprar ou usar determinada mercadoria se se diferencia dos outros, por exemplo. No impasse de se tratar da igualdade, parece que já se aceita que esta não é viável mais, então, se muda o discurso para a equidade (Rawls, 2003, 2008), que é tratada inclusive nos documentos importantes tanto da educação profissional como nas Diretrizes da EJA.

Houve resistência de docentes, gestores e servidores para se implantar o Proeja, que foi imposto por lei. Houve divergência entre os entrevistados em relação a essa imposição. Para alguns participantes, o Proeja foi decorrente de ação impositiva. Para outros, foi um caminho que, mesmo por decreto, permitiu que o Proeja se implantasse nos institutos. Só

assim se atenderia o direito de educação de jovens e adultos trabalhadores. Há ainda incompREENSÃO em relação ao direito de garantir educação para jovens e adultos trabalhadores: a EJA é uma modalidade de educação e, portanto, deve ser inserida no sistema escolar regular para que ninguém tenha seu direito negado. Um decreto não implanta um curso de Proeja, mesmo considerando a questão política que recai sobre essa ação.

Em relação à política de formação promovida pelo Estado, ela gerou uma situação de formação e não formação do docente para atuar nos cursos de Proeja oferecidos pelos IFs. Em parte, esse dilema ocorreu porque, mesmo havendo oportunidade de formação, não houve efetiva adesão dos professores dos institutos nessa ação. Os IFs afirmam ter dificuldade de se trabalhar com o Proeja, os docentes não sabem como fazê-lo, mas não participam das formações gratuitas oferecidas pelo Estado. Há, portanto, falha na formação dos profissionais federais (docentes, gestores e administrativos) nos IFs para atuarem de forma adequada no Proeja.

Entretanto, nos locais onde houve o entrelaçar da formação por meio da Especialização Proeja e capacitação com a implantação do Proeja, melhores resultados foram obtidos na educação dos trabalhadores. Isso ocorreu não sem dificuldades, que podem ser sintetizadas na efetivação dos primeiros passos para a integração curricular do curso na perspectiva da formação humana, no estabelecimento de reuniões semanais como prática cultural e na construção de um grupo comprometido com o Proeja. Quando esse esforço em conjunto com a formação foi efetivado, houve um caminhar do Proeja com qualidade nos IFs. A especialização contribuiu para isso ao possibilitar aporte teórico aos professores a fim de que eles pudessem enfrentar problemas e desafios, pensar e repensar as práticas no exercício da docência. Exemplos, todavia, singulares, já que a formação não atingiu toda a rede federal.

O Proeja nasce como programa 2005, e com ele também emerge a discussão de se ofertar aos trabalhadores programas e não políticas públicas de Estado. Apesar de as forças progressistas almejarem uma política pública por parte do Estado, o que se conseguiu nos embates com as forças conservadoras foi, no limite, um programa. As ações para implementá-lo se direcionaram para que, de fato, o Proeja se tornasse política pública. Tais ações foram: financiamento, formação, legislação e pesquisa, contribuindo, assim, para a universalização do ensino médio e o atendimento de milhares de brasileiros jovens e adultos trabalhadores que tiveram negado, no decorrer dos tempos, o seu direito à educação.

O Proeja, todavia, carece de acompanhamento, formação, investimento e de continuar sendo uma ação da Setec/MEC, e espera-se que ele não seja abandonado em função de formação de equipes para atender a outros programas do governo federal. Espera-se que se

dê continuidade ao esforço já empreendido para a construção de uma educação para os trabalhadores, que proporcione a eles formação de dirigentes, formação integrada humana. Isto, considerando o período histórico que foi analisado de 2005 a 2010, que se registra um crescimento do Proeja nos IFs, se fez ainda, algumas inserções até a cobertura de oferta de Proeja meados dos anos 2012. Neste ano de 2012 os dados estatísticos do Inep, configuram uma queda nas matrículas de Proeja, o que se sugere para outras pesquisas investigar tal questão.

A entrada do Proeja nos IFs – instituições centenárias de EP – significa um ganho para o público de jovens e adultos trabalhadores no Brasil, como revela a fala dos participantes. Todavia, analisando as ações de governo dos últimos anos, é evidente também que há uma mudança significativa no foco da prioridade que o Proeja vinha tentando imprimir para a política de educação dos trabalhadores quando se priorizam programas como o Pronatec – atual carro-chefe da educação profissional do país. Até 2010, a maioria das ações políticas para o Proeja aconteceram com aporte financeiro específico do Estado, por meio da Setec/MEC, tal questão não tem como negar, todavia o que se percebe é a falta de continuidade nas políticas desenvolvidas iniciadas em um governo. Sem se analisar e avaliação os desdobramentos afirmativos das ações do governo anterior, o governo seguinte começa outro programa, e se afasta do que foi criado e toma outra direção muitas vezes, oposta ao que se vinha implantando.

Neste processo de idas e vindas à educação, se inicia uma ação política de educação, porém não ocorrem sua continuidade dificulta o avanço da mesma, na direção da consagração e defesa da garantia do direito à educação dos trabalhadores, já referida e estabelecida na nossa Constituição Federal. De um lado a história revela que o trabalho para a produção do capital tenta resolver o problema da qualificação por meio do individualismo, para manipular, discriminar e controlar os trabalhadores através de prêmios e bônus para poucos. No entanto, no movimento da história, ela também revela que os trabalhadores exercem pressão, tentando impor limites, modificando o uso individual da qualificação. Ou seja, os trabalhadores tentam buscar a qualificação como um aspecto de unificação do coletivo em si, tornando-a própria a partir da prática coletiva de trabalhadores.

Concordando com Machado (2009), é possível afirmar que não basta financiamento e legislação, é necessário o vigiar constante dos movimentos, da sociedade civil organizada, dos fóruns de EJA na luta pela conquista e pelo cumprimento da lei, procurando aprimorá-la. Desafio nada fácil, já que exige embate social, mudança a partir da contradição presente na sociedade capitalista, que em seu movimento, na fase neoliberal, procura retirar os direitos

conquistados historicamente pelos trabalhadores. Muitos desses direitos, inclusive, nem se concretizaram em sua inteireza, como é o caso da educação para todos. No geral, o público de jovens e adultos trabalhadores precisa ser conquistado para que retomem os estudos, para que se organizem e se mobilizem na luta pela educação que lhe é direito.

O Proeja representa proposta de ação contrária à oferta de cursos aligeirados para o público de EJA, prática recorrente nos governos, evidenciando por formação fragmentada. A política do Proeja pode ser um horizonte capaz de proporcionar uma educação humana para além do capital (MÉSZÁROS, 2009). E só plenamente ocorrerá em uma sociedade que não gera desigualdades, capaz de superar as dualidades da própria educação brasileira, como a separação entre trabalho manual e intelectual. A criação dos cursos de Proeja e a expansão da rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em todo o Brasil contribuem para redimensionar o fortalecimento do aspecto público do Estado brasileiro – necessário ao atendimento dos direitos dos trabalhadores no horizonte de construção de uma sociedade oposta à atual.

O grande desafio para se implantar o Proeja no IF – considerado política nova – é a formação do docente que contemple teoria, metodologia e crítica, conforme defende Moll (2010a; 2010b). A implantação do Proeja como política pública, considerando o ciclo das políticas (CHILANTE, 2013) – implantação, implementação, reformulação – necessita de formação docente, gestor e técnico administrativo, questão que no início da implantação do Proeja não foi considerado, só depois de sua implantação. Em todos esses instantes, o Estado brasileiro esteve presente por meio da Setec/MEC assumindo o seu dever e sua responsabilidade na indução da política do Proeja nos IFs. Uma política que não foi inteiramente aceita pelos professores federais em função da pouca participação desses profissionais na própria especialização Proeja.

Por fim, o término de uma tese de doutoramento permite ao pesquisador sentir-se preparado, não para finalizar, mas para começar tal desafio. O percurso dessa efetivação dá condições a ele de falar e escrever sobre o objeto pesquisado, no caso, o Proeja. Desse modo, a incompletude do ser humano também aponta para o fato de que o processo de aprendizagem não se finda, permanece enquanto a vida continua, pois “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. [...]” (FREIRE, 1996, p. 55). Só com o passar do tempo que se pode, em parte, compreender o Estado, a política pública e o direito à educação dos trabalhadores.

Por esta pesquisa outros problemas se evidenciam a fim de que novos estudos se realizem, a fim de que um maior entendimento sobre o Proeja se concretize, como analisar os

projetos de cursos de Proeja tanto da área industrial como de serviços à luz do Documento Base do Proeja (2007b); analisar os cursos de Proeja da Região Norte do país em relação à questão do atendimento do direito à educação dos trabalhadores, da política pública de educação e sua expansão no número de matrículas destinado a esse público; analisar os mecanismos atuais para acompanhamento e indução da política do Proeja nos IFs frente ao Pronatec – novo programa de governo para ofertar qualificação aos trabalhadores.

Espera-se que ocorram alterações na política do atual governo e nos próximos para que se promovam a recriação e a afirmação do Proeja como política pública de Estado, para reverter o quadro brasileiro da existência de milhões de trabalhadores sem formação básica, destituídos ainda do direito à educação pública – conquista da própria classe dos trabalhadores brasileiros, não materializada nesta realidade, e que deve ser viabilizada por meio das políticas públicas de Estado para a educação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo. 56 v.).

BARBOSA, Maristela Miranda; MIYASHIRO, Rosana; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (Orgs.). *Experiência de educação integral da CUT: práticas em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto, augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERCOVICI, Gilberto. Planejamento e políticas públicas: por uma nova compreensão do papel do Estado. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). *Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006.

BREGONCI, Aline de Menezes; et al. Formação continuada dos professores no PROEJA no IFES: espaço de diálogo e de construção coletiva. In: FREITAS, Rony; et al. (Orgs.). *Pesquisas em educação de jovens e adultos: caminhos para fortalecimento do Proeja no Estado do Espírito Santo*. Vitória: Ifes, 2012. v.1.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). *Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006.

CALLINICOS, Alex. *Igualdad: temas para el siglo XXI*. Madrid: Siglo XXI veintiuno de España editores, S.A.; Siglo veintiuno de Argentina editores, 2003.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. A política de educação profissional e tecnológica da rede federal – continuidades e tensões na trama dos decretos. In: XXIV SIMPÓSIO BRASILEIRO; III CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. ANPAE. Vitória, 2009. Direitos Humanos e Cidadania – desafios para as políticas públicas e a gestão democrática da educação, 2009.

_____; MACHADO, Maria Margarida; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. Eja e educação profissional. *Educação & Realidade*, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 35, n.1, jan./abr. 2010.

_____. *O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas*. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. O princípio da inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da; DEITOS, Roberto Antonio (Orgs.). *PROEJA: educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas*. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2011.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. Processo decisório em políticas públicas: análise da formulação do PROEJA em âmbito nacional. 2013. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Os centros federais de educação tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 911-934, out. 2006.

_____; TREIN, Eunice. A transformação do trabalho e formação profissional na sociedade da incerteza. 30. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT: Trabalho e Educação/n. 9, Caxambu, MG, 2007.

_____. Universidades tecnológicas: horizonte dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. Educação básica e educação profissional – descompassos e sintonia necessária. In: OLIVEIRA, Edna de Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no projea*. Brasília: Liber Livro, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?*: a escola das oportunidades. Trad. Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Edna de Castro. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. In: Eja e educação profissional. *Educação & Realidade*, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 35, n.1, jan./abr., 2010.

FIORI, José Luís. Neoliberalismo e políticas públicas. In: FIORI, José Luís. *Os moederios falsos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 211-223.

FIORI, José Luís. O cosmopolitismo de cócoras. *Educação & Sociedade*, Campinas, São Paulo: CEDES, v. XXII, n. 77, p.11-27, dez. 2001.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANZOI, Naira Lisboa; et al.. Escola, saberes e trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. In: Eja e educação profissional. *Educação & Realidade*, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 35, n.1, jan./abr. 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – out. 2005b.

_____; CIAVATTA, Maria. Os embates da reforma do ensino Técnico: resistências, adesão e consentimento. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

_____; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

GAMA, Aline Costalanga; LEITE, Sidnei Quezada Meireles. Formação continuada de professores em PROEJA: necessidade e importância. In: FREITAS, Rony et al. (Orgs.). *Pesquisa em educação de jovens e adultos: caminhos para fortalecimento do Proeja no Estado do Espírito Santo*. Vitória: Ifes, 2012. 2 v.

GARCIA, Nilson Marcos Dias. A reforma do ensino técnico: sua trajetória e seus impactos.. In: I CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - I CONED, UFMB, Belo Horizonte, jun.1996.

_____; LIMA FILHO, Domingos Leite. Politecnica ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: GARCIA, Nilson; LIMA FILHO, Domingos

Leite (Orgs.). *Trabalho, educação e tecnologia: alguns dos seus enlaces*. 1. ed. Curitiba: Ed UTFPR, 2010.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

_____. Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios. 2010. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010b.

GUIMARÃES, Ged. A recusa da sociedade do espetáculo no processo de formação do homem autônomo: um estudo da abordagem de Rousseau. 2004. 216f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

GUIMARÃES, Gilda. O projeto CEFET nas políticas de educação tecnológica no Brasil. 1995. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1995.

HITCHCOCK, G. e HUGHES, D. *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge, 1989.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

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*. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2011.

INEP. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. (2010). Sinopses Estatísticas da Educação Básica – anos diversos. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20/12/2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época. 63 v.).

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excluente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KRÜGER, Valdelucia. O plano nacional de qualificação profissional (PNQ) no âmbito restrito das políticas públicas. In: GARCIA, Nilson; LIMA FILHO, Domingos Leite (Orgs.). *Trabalho, educação e tecnologia: alguns dos seus enlaces*. 1. ed. Curitiba: Ed UTFPR, 2010.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

_____. O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. In: Eja e educação profissional. *Educação & Realidade*, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 35, n.1, jan./abr. 2010b.

LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da; DEITOS, Roberto Antonio. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da; DEITOS, Roberto Antonio (Orgs.). *PROEJA: educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas*. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2011.

_____; MARON, Neura Maria Weber. Desafios para a formação inicial e continuada de docentes da EPT e do PROEJA. In: ZANARDINI, Isaura Monica Souza; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da (Orgs.). *Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa*. 1 ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*: ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil. Trad. E. Jacy. Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. (Os pensadores. 31-131 p.).

_____. *Ensaios Políticos*. Organizador Mark Goldie. Trad. Eunice Ostrensky. São Paulo: Martins Fonte, 2007. (Clássicos Cambridge de filosofia política).

LÜDKE M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de construir-se como política pública. *Em aberto*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, v. 22, n. 82, p. 5-6, nov. 2009.

_____. Pesquisa com foco na educação de trabalhadores a partir do PROEJA. In.: MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro (Orgs.). *Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputa*. Campinas, SP: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda, 2011.

MARX, KARL. *A questão judaica*. Trad. Artur Morão. 1975. Disponível em: <<http://www.lusofia.net.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

_____. *Crítica ao programa de Gotha*. Ed. Ridendo Castigat Mores, 1875. Disponível em: <<http://www.ebooksbasil.org/adobeebook/gotha.pdf>>. Acesso: 30 jan. 2013.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. 1, livro primeiro, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *Manuscritos Econômico-filosóficos*. Trad. apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MATOS, Olgária C. F. *Rousseau: uma arqueologia da desigualdade*. São Paulo: M.G. editores associados, 1978.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

MOLL, Jaqueline. A educação profissional e tecnológica na EJA: alguns desafios para sua construção como política pública. In: SANTOS, Simone Valdete dos (Org.). *Estudos sobre a implantação do Proeja*. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010a. (Cadernos Proeja II – Especialização-Rio Grande do Sul. IX v.).

_____. PROEJA democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010b.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. 30. REUNIÃO DA ANPED. Caxambu, MG, out. 2007. Disponível em: <www.anped.org.br/reuniões/30ra/trabalhos/GT09-3317--Int.pdf>. Acesso: 04 ago. 2011.

_____; 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*. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Natal: IFRN Editora, 2010a.

_____; BARACHO, Maria das Graças. Apresentação. In: MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças (Orgs.). *PROEJA NO IFRN: práticas pedagógicas e formação docente*. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Natal: IFRN Editora, 2010b.

_____; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro da. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. 35ª REUNIÃO DA ANPED, Porto de Galinhas, PE, out. 2012.

_____. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Raman de. *Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate*. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).

OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique. O percurso do PROEJA/ES: conflitos, desafios e proposições. In: OLIVEIRA, Edna de Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no proeja*. Brasília: Liber Livro, 2012a.

_____; MACHADO, Maria Margarida. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores. In: OLIVEIRA, Edna de Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no proeja*. Brasília: Liber Livro, 2012b.

OLIVEIRA, Francisco. *A economia da dependência imperfeita*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984, 74-133 p.

_____. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, Francisco; RIZEK, Cibele Saliba (Orgs.). *A era da indeterminação*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Políticas públicas para o ensino profissional*: o processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas: Papirus, 2003. (Série prática pedagógica).

OLIVEIRA, Ramon de. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). *Jovens, ensino médio e educação profissional*: políticas públicas em debate. Campinas, SP: Papirus, 2012c. (Coleção Papirus Educação).

PAIVA, Jane. Tese Educação de Jovens e Adultos: Direito, concepções e sentidos. 2005. 482f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

_____. *Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos*. Petrópolis: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Cilada da diferença*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Sociologia: Editora 34 Ltda, 2008.

PIRES, Luciene Lima de Assis. *A criação de universidades tecnológicas no Brasil*: uma nova institucionalidade para a educação superior. 2005. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

PREMOLI, Bárbara Elisa Uliana; CADE, Marcia Brandão Santos. A evasão e as ações de sustentabilidade e permanência dos alunos da EJA e PROEJA. In: FREITAS, Rony et al. (Orgs.). *Pesquisas em educação de jovens e adultos*: caminhos para fortalecimento do Proeja no Estado do Espírito Santo. Vitória: Ifes, 2012.

RAMOS, Marise. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A formação do cidadão produtivo*: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. In: Eja e educação profissional. *Educação & Realidade*, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 35, n.1, jan./abr. 2010.

RAWLS, John. *Justiça com equidade*: uma reformulação. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Uma teoria da justiça*. Trad. Jussara Simões. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RICARTE, Francisco Daniel Nunes; LIRA, Alexandre Kleber Pereira; MOURA, Dante Henrique. Investigando as causas da evasão em cursos do PROEJA no IFRN: o caso da

unidade de Currais Novos. In: MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças (Orgs.). *PROEJA NO IFRN: práticas pedagógicas e formação docente*. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Natal: IFRN Editora, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999.

_____. *Do contrato social*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 2000.

_____. *Cartas escritas da montanha*. Trad. e notas Maria Constança Peres Pissarra et al. São Paulo: EDUC: UNESP, 2006.

RUMMERT, Sonia Maira. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007.

_____; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁRIOS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009a.

_____. *A nova toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2009b.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 140 e 142, mar. 2003.

_____. *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul./set. 2011.

SILVA, Caetana Juracy Rezende; LEMES, Julieta Borges; SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. Entre o discurso governamental e o cotidiano escolar, uma composição polifônica: as vozes dos diferentes atores na proposta de interação da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. In: ZORZI, Fernanda; PEREIRA, Vilma Alves (Orgs.). *Diálogos PROEJA: pluralidade, diferenças e vivências no sul do país*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- Campus Bento Gonçalves. Bento Gonçalves: Editora Evangraf, 2009.

_____. Da estrela ao arado, do arado à estrela: tensões e consensos em PROEJA. In: SANT'ANA, Sita Mara Lopes et al. (Orgs.). *Refletindo sobre Proejá: produções de São Vicente do Sul*. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010. (Série Cadernos Proejá Especialização. Rio Grande do Sul.).

SILVA, Magnalva Medeiros Araújo da; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Concepções de professores sobre os desafios da docência no PROEJA. In: MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças (Orgs.). *PROEJA NO IFRN: práticas pedagógicas e formação docente*. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Natal: IFRN Editora, 2010.

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo; seguido se sete ensaio sobre Rousseau*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é um privilégio. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. (Col. Anísio Teixeira, 6 v.).

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁRNAGY, Tomás. O pensamento político de John Locke e o surgimento do liberalismo. In: BARON, Atílio A. *Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx*. Em publicacion: Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx BARON, Atílio A. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; DCP-FFLCH, Departamento de Ciências Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, Universidade de São Paulo. 2006. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/filopolmpt/filopolmpt.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2013.

VAZ, Faustino. A teoria da justiça de John Rawls. In: *Crítica: a teoria da justiça de John Rawls*, 23, abr. 2006. Filosofia política. Disponível em: <http://criticanarede.com/pol_justica.html>. Acesso em: 13 maio 2013.

VITORETTE; CASTRO; BARBOSA; BARBOSA. Modelo econômico, flexibilização, integração PROEJA. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO; II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. ANPAE. São Paulo, 2011. Políticas públicas e gestão da educação – construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas, 2011.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. *A implantação dos cursos superiores de tecnologia no Cefet-PR*. 2001.133p. Dissertação (Educação Tecnológica) – Curso de Pós-graduação em Tecnologia, Pós-graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet-PR Unidade Curitiba), Curitiba, 2001.

YAMANOE, Mayara Cristina Pereira; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Trabalho como princípio educativo e PROEJA: possibilidades para o trabalho educativo. In: SILVA, Mônica Ribeiro da; AMORIN, Mário Lopes; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. *PROEJA: educação profissional integrada à EJA: entre políticas e práticas*. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

Documentos

BRASIL. *Lei 4.021 de 20 de dezembro de 1961*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outra providência.

- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília, DF, 1988.
- _____. *Lei 8.948 de 8 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.
- _____. *Projeto de Lei nº. 1.603, de 7 de março de 1996a*. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional e dá outras providências.
- _____. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996b*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997a*. 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.
- _____. *Portaria nº. 646, de 17 de abril de 1997b*. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 2.208/97 e dá outras providências.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução nº 02, 26 de junho de 1997c*. Dispõe sobre programas especiais, de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
- _____. *Decreto 2.406, de 17 de novembro de 1997d*. Regulamenta a Lei nº. 8.948 de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 15, de 1 de junho de 1998a*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- _____. Conselho Nacional de Educação Básica. *Resolução nº 03, de 26 de junho de 1998b*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999a*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
- _____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 04, de 8 de dezembro de 1999b*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
- _____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Exposição de Motivos ao Decreto nº 5.154 de 2004a*.
- _____. Presidência da República. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004b*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Presidência da República. *Decreto nº. 5.224 de 2004c*. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

- _____. Parecer nº. 39, de 8 de dezembro de 2004d. Aplicação do Decreto nº. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no ensino Médio.
- _____. Projeto de Lei nº 4.183, de 2004e. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e dá outras providências.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº. ,1 de 3 de fevereiro de 2005*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições do Decreto nº. 5.154/2004. Brasília, DF, fev. 2005a.
- _____. Tribunal de Contas da União. Acórdão 480/2005 – Plenário. Disponível em: <[http://contas.tcu.gov.br/portaltextual/MostraDocumento?InK=\(AC-0480-14/05-P\)\[numd\]\[B001, B002,B012\]](http://contas.tcu.gov.br/portaltextual/MostraDocumento?InK=(AC-0480-14/05-P)[numd][B001, B002,B012])>. Acesso em: ago. 2010. Brasília, DF, abr. 2005b.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Exposição de Motivos ao Decreto n.º 5.478 de 2005c*.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Portaria nº. 2080, de 13 de junho de 2005*. Estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. Brasília, DF, jun. 2005d.
- _____. *Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005*. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF, jun. 2005e.
- _____. *Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005*. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Brasília, DF, out. 2005f.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Portaria nº 208 de 1º de dezembro de 2005*. Portaria de nomeação do grupo de trabalho para a elaboração do Documento Base – PROEJA. Brasília, DF, dez. 2005g.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Projeja. Oficinas pedagógicas de capacitação para gestores acadêmicos*. Brasília, DF, 2005h.
- _____. *Decreto nº. 5.840 de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF, 2006a.
- _____. /CAPES/SETEC. *Edital Projeja-Capes/Setec nº. 03*. Brasília, out. 2006b.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na educação profissional integrada a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: propostas gerais para a elaboração de projetos pedagógicos de curso de especialização*. Brasília, DF, 2006c.

_____. Ministério da Educação. *Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Brasília, DF, abr. 2007a.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos: Documento Base*, Brasília, ago. 2007b.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Chamada Pública nº. 01/2008*. Brasília, DF, mar. 2008a.

_____. *Lei nº. 11.741 de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei 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 tecnológica. Brasília, DF, jul. 2008b.

_____. *Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, DF, 2008c.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade EJA*. Brasília, DF, 2008d.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ofício Circular n. 40*, GAB/SETEC/MEC. Brasília, DF, 8 de abril de 2009. Convite às instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos, na formação inicial e continuada com o ensino fundamental (PROEJA FIC).

_____. Ministério da Educação. *Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, DF, 2011.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *SISTEC*. Matrículas da Rede Federal de EPT extraídas em 03 de abril de 2012, somente em curso, todos os cursos. Diferença entre o número mínimo de matrículas para meta de 10% do total da instituição e número de matrícula PROEJA existente, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Roteiro da entrevista

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

Pesquisa tema: A Educação de Trabalhadores como Política Pública de Estado

Jacqueline Maria Barbosa Vitorette

Orientadora: Dra. Maria Margarida Machado

Protocolo de entrevista

- a) Função, cargo ocupado na Setec/MEC?
- b) Você já tinha experiência com educação profissional? Há quanto tempo?

Bloco I – A Política Proeja

- 1) Para começarmos a nossa entrevista você poderia dizer: Qual a sua opinião sobre a implantação do Proeja em âmbito nacional na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica? Como foi a implantação do Proeja?
- 2) O que orientou a decisão para a implantação?
- 3) Quais as facilidades e dificuldades encontradas pela Setec/MEC neste processo?
- 4) Quais foram as políticas adotadas pela Setec/MEC para evitar a evasão nos cursos de proeja na rede federal?
- 5) Como você vê os cursos de especializações proeja na rede federal?
- 6) Como foi a capacitação em Proeja? Como você vê está questão?
- 7) Em relação à Pesquisa Proeja/Capes/Setec, iniciada em 2007 em proeja, como foi a sua implantação, desenvolvimento na rede federal?
- 8) Como você vê essa política de proeja?
- 9) Quais os critérios adotados para a criação do Proeja?
- 10) O que mais você gostaria de dizer que não foi perguntado.

Roteiro de Entrevista

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

Pesquisa tema: A Educação de Trabalhadores como Política Pública de Estado

Jacqueline Maria Barbosa Vitorette

Orientadora: Dra. Maria Margarida Machado

Roteiro de entrevista

Bloco I – Identificação do entrevistado

- c) Função, cargo ocupado na instituição. Qual o tempo?
- d) Função, ou cargo ocupado no Proeja. Qual o tempo?
- e) Você já tinha experiência com educação profissional? Há quanto tempo?
- f) Você já tinha experiência com Educação de Jovens e Adultos? Há quanto tempo?

Bloco II – A Política Proeja

- 1) Para começarmos a nossa entrevista você poderia dizer: Qual a sua opinião sobre a implantação do Proeja na Instituição? Como foi a implantação do Proeja?
- 2) O que orientou a decisão para a implantação?
- 3) Quais as facilidades e dificuldades encontradas no Proeja neste processo?
- 4) Quais foram às políticas adotadas pela Instituição para evitar a evasão nos cursos de Proeja?
- 5) Quanto a formação de professores para atuar no Proeja quais as iniciativas que você participou? Quais você conhece?
- 6) Como foi a capacitação em Proeja? Como você vê está questão?
- 7) Você conhece a rede de Pesquisa Proeja/Capes/Setec? Qual o retorno das pesquisas dessa rede Proeja/Capes/Setec na instituição?
- 8) Qual a sua avaliação sobre essa política de proeja?
- 9) Quais os critérios adotados para a criação do Proeja?
- 10) Qual a sua opinião sobre a atuação da instituição na Educação para o público Jovem e Adulto?
- 11) O que mais você gostaria de dizer que não foi perguntado.

APÊNDICE 2 – Carta de apresentação

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA DE DOUTORADO: A EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES COMO
POLÍTICA PÚBLICA DE ESTADO**

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Goiânia, ____ de ____ de 20__.

De: Jacqueline Maria Barbosa Vitorette

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/FE

Para: Ilmo (a) Sr. (a) _____

Prezado (a). Sr. (a)

Dirijo-me a V. S^a, com o objetivo de solicitar sua colaboração no projeto de pesquisa que estou desenvolvendo, como aluna do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás-UFG/Faculdade de Educação-FE, sob a orientação da Dra. Maria Margarida Machado.

A intenção do projeto de pesquisa é investigar **Como se constitui uma política pública que garanta acesso à educação como direito fundamental na vida de jovens e adultos trabalhadores?** Este estudo se constitui tema de tese de doutorado para conclusão do curso.

O presente projeto de doutorado analisa a implantação de um programa de educação de jovens e adultos integrado a educação profissional, intitulado Projeja, no período de 2005 a 2010, buscando identificar os limites e possibilidade de transformação deste em Política Pública, na perspectiva de consolidar uma educação de qualidade de jovens e adultos trabalhadores.

Entretanto, esse conhecimento só será possível, se eu puder contar com a sua colaboração através do relato de sua vivência e experiência, os quais são de fundamental importância para o alcance do objetivo proposto.

Desta forma, gostaria de contar com a sua participação por meio de uma entrevista que será em local e horário em comum acordo, com tempo de duração de 20 a 30 minutos. Posso lhe assegurar que todos os dados fornecidos serão confidenciais e nenhum participante que tomar parte no estudo será identificado em qualquer comunicação ou publicação futura. Esclarecemos que a solicitação de colaborar com a pesquisa será feita mediante a apresentação e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como prevê o Comitê de Ética da UFG, portanto, nenhum sujeito da pesquisa será obrigado ou constrangido a participação sem sua total concordância.

Sei o quanto o seu tempo é valioso e quão importante será a sua contribuição. Eu espero que V. S^a possa achar tempo para me ajudar nesse estudo. Entretanto, o único retorno que poderei oferecer será a informação acerca dos avanços dos resultados do estudo que será totalmente colocado à sua disposição.

Para qualquer informação adicional, ou qualquer dúvida, deixamos à disposição o nosso e-mail: vitorettejac@gmail.com.br; cel. 62 83132300; 84128462.

Atenciosamente,

Jacqueline Maria Barbosa Vitorette