

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

GISELLE ABREU DE OLIVEIRA

A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PROEJA: LIMITES E POSSIBILIDADES DO
PROEJA FIC PARA A FORMAÇÃO DOS DETENTOS DA PENITENCIÁRIA DE
UBERABA/MG

UBERLÂNDIA

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

GISELLE ABREU DE OLIVEIRA

A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PROEJA: LIMITES E POSSIBILIDADES DO
PROEJA FIC PARA A FORMAÇÃO DOS DETENTOS DA PENITENCIÁRIA DE
UBERABA/MG

Dissertação apresentada para obtenção do Título de
Mestre do Programa de Pós-graduação em Educação,
da Faculdade de Educação, da Universidade Federal
de Uberlândia.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão do Estado

Orientador: Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox

UBERLÂNDIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48p
2015

Oliveira, Giselle Abreu de, 1985-

A política educacional do proeja : limites e possibilidades do PROEJA FIC para a formação dos detentos da penitenciária de Uberaba, MG / Giselle Abreu de Oliveira. - 2015.

197 f. : il.

Orientador: Gabriel Humberto Muñoz Palafox.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação integral - Teses. 3. Prisioneiros - Ensino profissional - Teses. 4. Prisioneiros - Educação - Uberaba (MG) - Teses. I. Muñoz Palafox, Gabriel Humberto. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

GISELLE ABREU DE OLIVEIRA

A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PROEJA: LIMITES E POSSIBILIDADES DO
PROEJA FIC PARA A FORMAÇÃO DOS DETENTOS DA PENITENCIÁRIA DE
UBERABA/MG

Dissertação apresentada para obtenção do Título de
Mestre do Programa de Pós-graduação em Educação,
da Faculdade de Educação, da Universidade Federal
de Uberlândia.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão do Estado

Uberlândia, 24 de agosto de 2015.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox
Orientador – Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Dr. Sérgio Pereira da Silva
Universidade Federal de Goiás

Profa. Dra. Maria Vieira Silva
Universidade Federal de Uberlândia

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Autor da Vida, por me permitir escrever, a cada dia a minha história e por me conceder a realização de mais este sonho! “Porque Dele, por Ele, para Ele e por meio Dele são todas as coisas! À Ele, pois, a glória eternamente!”

Sou grata, ainda, a minha família! Como é bom sentir a segurança de ter com quem contar em qualquer situação e poder dividir suas vitórias com pessoas que só desejam o seu bem! Mamãe, irmãzinha, vovô, vovó, tias, tios e priminhos, amo vocês!

Minha gratidão ao meu orientador, Prof. Gabriel, por ter sido tão disponível, aberto ao diálogo, comprometido e, acima de tudo, humano! Sua experiência e dedicação são um exemplo que desejo seguir. Obrigada por ter acreditado em mim!

Aos meus amigos, presentes dados por Deus em diferentes momentos da minha vida... Amigos de verdade, que mesmo não lendo seus nomes aqui, seus corações saberão que a eles me refiro! “Ser amigos é pra sempre, como eterno é nosso Deus!”

Agradeço as minhas amigas de trabalho, as “nudetes”, que tanto me auxiliaram nesta produção! Com suas leituras críticas, com palavras de encorajamento, com a sabedoria de quem já trilhou o caminho... Um “obrigada” especial a minha chefe Sonia, pela confiança diária e pelas oportunidades de crescer!

Ao Diretor da PPAIO, Sr. Itamar, e ao Diretor do Cefores, Sr. Geraldo, por confiarem em meu trabalho e abrirem as portas de suas instituições para que eu pudesse realizar esta pesquisa. Espero que os resultados dela possam contribuir de alguma forma para o trabalho de vocês.

Às pessoas entrevistadas, que dividiram comigo um pouquinho de suas vivências, percepções e sonhos! Pela confiança, muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, possuindo como temática central o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) e sua implementação na Penitenciária de Uberaba. O objetivo do trabalho foi analisar e compreender os fundamentos políticos, históricos e sociais do programa, bem como seus limites e possibilidades para a formação dos detentos da referida unidade prisional. O estudo adotou como fundamento epistemológico o materialismo histórico-dialético, constituindo-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter qualitativo. Para o desenvolvimento da pesquisa foram analisados livros, teses, dissertações, artigos científicos e documentos oficiais de políticas públicas relacionadas à educação profissional e de jovens e adultos. Foram ainda analisados documentos referentes ao Proeja disponíveis nas instituições participantes da pesquisa, tais como Projetos Pedagógicos, Planos de Trabalho, Planilhas de Orçamentos e Gastos, dentre outros. Foram ainda realizadas dez entrevistas semi-estruturadas, cujos sujeitos foram detentos que participaram do Proeja de 2009 a 2012 e a então coordenadora local do programa no mesmo período. Nossas análises nos permitiram concluir que, apesar do discurso de educação integral que permeia a política do Proeja, a integração entre a educação básica e a educação profissional na Penitenciária de Uberaba não foi alcançada em sua totalidade, devido, dentre outros aspectos, a questões estruturais da sociedade, à associação histórica entre profissionalização e precarização do trabalho e à organização do sistema prisional.

Palavras-chave: Educação integral. Educação Profissional. Proeja.

ABSTRACT

This research is part of the Research Line State, Policy and Management Education, having as main theme the *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos* (Proeja) and its implementation at the Penitentiary of Uberaba. The objective was to analyze and understand the political foundations, historical and social program as well as its limits and possibilities for the formation of the inmates of that prison unit. The study adopted the epistemological founding the historical and dialectical materialism, constituting of a bibliographical and documentary research, qualitative. For the development of the survey were analyzed books, theses, dissertations, research papers and official documents of public policies related to education and youth and adult. They also analyzed documents relating to Proeja available at participating institutions of research, such as Pedagogical Projects, Work Plans, Worksheets Budgets and Expenditures, among others. They were held ten semi-structured interviews, whose subjects were prisoners who participated in the Proeja since 2009 to 2012 and then the local coordinator of the program in the meantime. Our analysis led us to conclude that, despite the comprehensive education discourse that permeates Proeja policy, the integration between basic education and vocational education at the Penitentiary of Uberaba was not achieved at all, because, among other things, structural issues society, the historical association between professional and precarious work and the organization of the prison system.

Keywords: Integral education. Professional education. Proeja .

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Cefet - Centro Federal de Educação Tecnológica

Cefores - Centro de Educação Profissional

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

Cepal - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

Ceseub - Centro Socioeducativo de Uberaba

CGT - Confederação Geral do Trabalho

CGTP - Coordenação Geral de Tratamento Penitenciário do Sistema Penitenciário Federal

CTC – Comissão Técnica Classificatória

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DEP – Diretoria de Ensino e Profissionalização

Depen - Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIC – Formação Inicial e Continuada

FMTM – Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro

Fundeb - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

InfoPen – Sistema de Informações Penitenciárias

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEP – Lei de Execução Penal

Mare - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização não governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PEA – População Economicamente Ativa

PIR - Plano Individual de Ressocialização

Planfor - Plano Nacional de Educação Profissional

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNQ - Plano Nacional de Qualificação

Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego Seds – Secretaria de Estado de Defesa Social

SEE – Secretaria de Estado de Educação

Sefor – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

Semtec- Secretaria de Educação Média e Tecnológica

Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senete - Secretaria Nacional de Educação Tecnológica

Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Suapi – Subsecretaria de Administração Prisional

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCT – Termo de Cooperação Técnica

Uniaraxá – Centro Universitário do Planalto de Araxá

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Secretarias do MEC reestruturadas em 2004.....	60
FIGURA 2 - Possibilidades de oferta do PROEJA em cargas horárias mínimas	66
FIGURA 3 - Localização da cidade de Uberaba/MG	90
FIGURA 4 - FMTM na década de 1950	92

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Número de matrículas da EJA por ano no Brasil.....	81
GRÁFICO 2 - Detentos por cor da pele - julho 2014.....	104
GRÁFICO 3 - Detentos por sexo - julho 2014.....	104
GRÁFICO 4 - Detentos por crime cometido - julho 2014	105
GRÁFICO 5 - Detentos por escolaridade - julho 2014	106

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Média do percentual de pessoas desocupadas por anos de estudo.....	39
TABELA 2 - Matrículas em cursos Proeja na Rede Federal por região brasileira.....	72
TABELA 3 - Condições para encaminhamento de projetos para participação no Proeja FIC.....	74
TABELA 4 – Escolaridade dos adultos com 25 anos ou mais em 2010	82
TABELA 5 - Quantidade de detentos por nível/modalidade de ensino nos sistemas prisionais estaduais e federais em dezembro de 2012.	83
TABELA 6 - Escolaridade dos detentos dos sistemas prisionais estaduais e federais em dezembro de 2012.....	84
TABELA 7 - Quantidade de detentos em atividades educacionais por estado brasileiro em dezembro de 2011.....	86
TABELA 8 - Estados com o Proeja FIC implementado no sistema prisional	87
TABELA 9 - Escolaridade dos habitantes de Uberaba maiores de 15 anos em 2010	91
TABELA 10 – As cinco maiores populações carcerárias do Brasil - dezembro 2012 ...	95
TABELA 11 – Número de servidores públicos na ativa em unidades prisionais de Minas Gerais - dezembro 2012.....	100
TABELA 12 - Quantidade de matrículas em atividades educacionais no sistema prisional do estado de Minas Gerais – dezembro 2012.....	101
TABELA 13 - Escolaridade dos detentos do estado de Minas Gerais - dezembro 2012.	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A DICOTOMIA ENTRE ATIVIDADE INTELECTUAL E ATIVIDADE MANUAL	24
1.1 RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO.....	24
1.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DO GOVERNO FHC AO GOVERNO LULA DA SILVA	33
1.2.1 A reforma do Estado e o programa neoliberal em FHC	33
1.2.2 Neoliberalismo e educação.....	37
1.2.2.1 Educação profissional e o discurso da empregabilidade no neoliberalismo...	38
1.2.3 As políticas públicas de educação profissional no governo de FHC	44
1.3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO DE LULA DA SILVA	55
2 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PROEJA	63
2.1 MATERIALIZAÇÃO DO PROEJA	70
2.2 O PROEJA FIC	73
2.3 A MODALIDADE EJA: PERCURSO E DESAFIOS.....	77
2.3.1 EJA e Proeja no sistema prisional brasileiro	83
3 O PROEJA FIC NA PENITENCIÁRIA DE UBERABA	90
3.1 CONTEXTUALIZANDO OS ESPAÇOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO: O “CHÃO” DA PESQUISA	90
3.1.1 A cidade de Uberaba	90
3.1.2 O Cefores.....	92
3.1.3 O sistema prisional mineiro e a Penitenciária “Professor Aluísio Ignácio de Oliveira” (PPAIO)	95
3.1.3.1 O sistema prisional mineiro e suas políticas educacionais.....	95
3.1.3.2 A Penitenciária de Uberaba.....	103
3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA FIC NA PENITENCIÁRIA DE UBERABA	108
3.2.1 Projetos Pedagógicos dos Cursos do Proeja FIC na PPAIO e sua implementação	114
3.2.2 Planos de Trabalho Simplificados e sua implementação	126

3.2.3 Avaliação dos entrevistados quanto aos pontos positivos (possibilidades) e negativos (limites) do programa.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
ANEXO 1 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM DETENTOS	141
ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA A.....	177
REFERÊNCIAS	188

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa acadêmica desenvolvida em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha de pesquisa intitulada “Estado, Políticas e Gestão da Educação”.

A pesquisa teve como problemática os fundamentos políticos, históricos e sociais do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (Proeja FIC), bem como seus limites e possibilidades para a formação dos detentos da Penitenciária “Professor Aluizio Ignácio de Oliveira” (PPAIO) – ou “Penitenciária de Uberaba” –, no período de 2009 a 2012.

O Proeja é um programa federal instituído por meio do Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005, substituído pelo Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, e está sob a coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do Ministério da Educação (MEC). Sua proposta é integrar educação básica à educação profissional na modalidade EJA, tanto em nível fundamental – por meio do Proeja Formação Inicial e Continuada (Proeja FIC) – quanto em nível médio.

Seu público alvo é constituído por jovens e adultos cerceados do direito à educação, especialmente os negros, quilombolas, mulheres, indígenas, idosos, desempregados, subempregados, dentre outros, inclusive, os privados de liberdade (BRASIL, 2007a).

O programa apresenta-se em seus documentos norteadores como “parte de uma política de inclusão social emancipatória” (BRASIL, 2007c, p. 5, destaque nosso), que pretende escolarizar e profissionalizar jovens e adultos marginalizados.

O discurso oficial argumenta ainda que o programa não visa proporcionar aos seus alunos “garantia de emprego ou melhoria material de vida”, mas “abrir possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais” (BRASIL, 2007a, p. 36).

Nessa direção, a Setec apresenta como perspectiva a promoção de uma formação capaz de permitir

a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena. Para tanto, o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a *formação integral* (BRASIL, 2007c, p. 5, destaque nosso).

Ao considerarmos a implementação desta política no sistema prisional, tem-se que, de acordo com Onofre (2007), as prisões brasileiras têm sido historicamente marcadas, em termos gerais, por processos de silenciamento e anulação das subjetividades das pessoas privadas de liberdade, caracterizados por

teias de relações sociais que promovem violência e despersonalização dos indivíduos. Sua arquitetura e as rotinas a que os sentenciados são submetidos demonstram, por sua vez, um desrespeito aos direitos de qualquer ser humano à vida. Neste âmbito, acentuam-se os contrastes entre teoria e prática, entre os propósitos das políticas públicas penitenciárias e as correspondentes práticas institucionais (ONOFRE, 2007, p. 12).

Daí decorre que a análise de uma política educacional tal como o Proeja FIC, que inclui como parte dos seus pressupostos a promoção de uma *educação integral*,¹ constitui, de fato, uma tarefa desafiadora, na medida em que tais pressupostos precisam ser alcançados em um ambiente considerado historicamente repressor.

Acrescenta-se o fato de que no processo de produção do conhecimento, segundo Tello e Almeida (2013), não é possível ao pesquisador investir-se de neutralidade, pois todo o processo está atrelado a sua produção material e à perspectiva epistemológica adotada.

Dessa forma, entende-se que o pesquisador é um ser histórico e social que, embora não deva permitir que seus posicionamentos manipulem os resultados da pesquisa forçando-a a um fim desejado, precisa ser ético e explicitar, tanto quanto possível, o contexto motivador para a realização da pesquisa. Nessa direção, considero importante apresentar, em primeira pessoa, um breve memorial² de minha trajetória, com elementos que considero terem sido importantes para a escolha do tema investigado.

Trajetória da pesquisadora e sua relação com o objeto da pesquisa

No ano de 2007, na qualidade de estudante do último período de um curso de Graduação em Pedagogia, no Centro Universitário do Planalto de Araxá/MG (Uniaraxá), tive acesso a um edital público divulgado para contratação de profissionais que trabalhariam no Presídio Regional de Araxá, que estava sendo construído na mesma cidade, sob a administração da Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais (Seds). Para essa

¹ Esta discussão foi feita no início do primeiro capítulo.

² Para Oliveira (2005, p. 12), o “memorial é um documento escrito relativo à lembrança, à vivência de alguém; memórias. Deve conter um breve relato sobre a história de vida pessoal, profissional e cultural do memorialista; por isso mesmo é escrito com o uso da primeira pessoa”.

unidade prisional seriam transferidos os detentos que estavam na Cadeia Pública Municipal.

Diante disso, participei do processo seletivo para trabalhar como assistente administrativa e, uma vez selecionada, realizei um curso de formação com duração de dois meses promovido pela Seds, o qual abordou questões relativas à segurança e a programas destinados às chamadas *políticas de ressocialização*.

O curso de formação, realizado antes do início das atividades profissionais, contou com a participação de todos os profissionais selecionados a partir do referido edital, permitindo que eu tivesse oportunidade de conhecer um pouco sobre o papel das diversas áreas que compõem o sistema prisional. Estas percepções iniciais, aliadas à experiência adquirida nos anos seguintes de trabalho, bem como no curso de pedagogia, contribuíram para que eu ampliasse, de forma crítica, minha percepção sobre a complexidade da realidade do sistema prisional.

Depois de inaugurada a unidade prisional, fui direcionada para um setor ligado à área de segurança do presídio, responsável pelo controle do número de detentos por cela, entrega de alimentação e outras atribuições administrativas. Nesse contexto, pude, ainda, observar o trabalho realizado por uma pedagoga lotada na mesma unidade prisional, sendo que, devido a minha própria formação profissional e à visão que estava sendo construída sobre o sistema prisional, interessei-me em trabalhar nesse segmento. Havia o desejo de contribuir para que os detentos pudessem vivenciar seu direito de acesso à educação escolar e profissional e, quem sabe, pudessem compreender criticamente como a educação poderia fazer diferença em suas vidas.

Nesse contexto, em 2008, já graduada, prestei um concurso público aberto pela Seds, para exercer o cargo de pedagoga do sistema prisional. Sendo aprovada, fui designada para trabalhar na PPAIO, na cidade de Uberaba/MG, visto que não havia vagas para o presídio de Araxá.

Assim, em novembro de 2008 iniciei minhas atividades na referida penitenciária³ e pude constatar que sua realidade era bem distinta da que eu havia vivenciado em Araxá, pois, na PPAIO, havia uma quantidade de detentos muito superior, além de uma escola estadual funcionando no interior de suas dependências.

Em meu trabalho como pedagoga da Seds, progressivamente, fui compreendendo qual seria meu papel na unidade prisional, bem como me questionando sobre alguns limites e

³ A Lei de Execução Penal, em seu Título IV, Dos Estabelecimentos Penais, institui a diferença entre penitenciárias e presídios, sendo que as primeiras destinam-se aos condenados à pena de reclusão, enquanto as segundas ao cumprimento de prisões preventivas ou com sentença não transitada em julgado. No entanto, na prática estas distinções não são respeitadas (JULIANO, 2012).

possibilidades do trabalho pedagógico nesse contexto. Comecei a situar-me criticamente no ambiente até perder, de alguma forma, certa visão que considero “romântica” a respeito do papel da educação na vida dos detentos e fui amadurecendo parte de minhas concepções político-pedagógicas acerca das práticas de educação e dos fundamentos e políticas de ressocialização vigentes.

A partir daí, nasceu o desejo de aprofundar os conhecimentos sobre a realidade do sistema prisional, especialmente em relação à educação das pessoas presas. Sentia-me incomodada quando pensava em quais seriam as possibilidades de uma educação libertadora em um ambiente que se mostrava essencialmente repressor. Além disso, indagava-me sobre quais seriam as contribuições dessas atividades educacionais para a vida dos egressos do sistema prisional.

A fim de buscar algumas respostas para esses questionamentos, como parte dos pré-requisitos para finalizar um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Proeja⁴, realizei uma pesquisa monográfica intitulada *Educação Prisional: olhar histórico e realidade na cidade de Uberaba-MG*. Este trabalho abordou a atuação da escola estadual existente na PPAIO, porém sem a pretensão de um aprofundamento nas questões histórico-políticas que permeavam o tema, devido, principalmente, às limitações de tempo para realização de uma pesquisa desse tipo.

Nesse contexto, surgiram novas indagações, principalmente referentes às possibilidades de integração da educação básica à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos, motivo pelo qual decidi, no Mestrado, aproximar e analisar criticamente essas questões por meio do estudo das implicações do Proeja FIC na PPAIO.

Depois de atuar na penitenciária por três anos e sete meses tive a oportunidade de ingressar, por meio de concurso público, na UFTM, também para atuar como pedagoga, deixando, então, o sistema prisional.

Entretanto, sem abandonar a ideia de investigar a integração da educação básica com a educação profissional na PPAIO, em 2012 concorri a uma vaga para o Mestrado em Educação da UFU, onde, depois de ser aprovada, pude realizar a presente dissertação.

O caminho metodológico da pesquisa

O caminho metodológico da pesquisa compreende a definição dos seus fundamentos

⁴ Curso realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), na cidade de Uberaba, de 2009 a 2010.

epistemológicos (OLIVEIRA; MUÑOZ PALAFOX, 2014), bem como a identificação e a utilização das técnicas necessárias à coleta e análise de dados relacionados com o objeto pesquisado.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa adotamos como fundamento epistemológico o materialismo histórico dialético, que tem como finalidade desvelar o objeto de estudo considerando as contradições históricas e sociais presentes na sociedade, tendo como ponto de partida a produção da existência humana – por meio do trabalho – bem como as relações que se constituem a partir dela.

Um dos principais autores que fundamentam essa perspectiva é Karl Marx, para quem os processos de transformação social ocorrem por meio de conflitos de interesses entre as diferentes classes sociais. Assim, para Chizzotti (1991) a dialética de Marx considera a produção do conhecimento como um dos resultados da dinâmica relação entre os sujeitos e o objeto, marcada por contradições que são analisadas pelo pesquisador em busca de significados que se ocultam nas estruturas sociais.

Para Gramsci, importante filósofo do pensamento materialista dialético, o conhecimento produzido, enquanto fruto destas contradições, não é imutável ou universal, pois

se as verdades científicas fossem definitivas, a ciência teria deixado de existir como tal, como investigação, como novas experiências, reduzindo-se a atividade científica à repetição do que já foi descoberto. O que não é verdade, para felicidade da ciência. Mas, se nem mesmo as verdades científicas são definitivas e peremptórias, também a ciência é uma categoria histórica, um movimento em contínua evolução (GRAMSCI, 1978, p. 70).

Nesta direção, a produção do conhecimento também não está investida de neutralidade, pois

a opção por trabalhar com esta perspectiva teórica não é apenas uma definição meramente epistemológica, pois deve estar coerente com a visão de mundo do investigador e com o seu compromisso político pela transformação do real (MASSON, 2013, p. 59).

Sob esta perspectiva, foi feita opção por utilizar o método qualitativo de pesquisa, que intenta

estudar os fatos e/ou padrões previsíveis (ou mais ou menos previsíveis) do pensamento e do comportamento humano, que se manifestam na vida cotidiana, inclusive por meio da instituição de políticas, também sob

determinadas condições intersubjetivas e sociais. Tudo isso com a finalidade de desvendar como os espaços institucionais e seus grupos de indivíduos dão sentido simbólico, interpretam e conduzem suas vidas, significando e resignificando o seu cotidiano, a sua cultura e as suas relações sociais (OLIVEIRA; MUÑOZ PALAFOX, 2014, p. 430).

A partir da escolha dos fundamentos epistemológicos, foi finalizado o Projeto de Pesquisa, contando com a orientação docente do Programa de Mestrado da UFU. Em seguida, foram realizadas duas reuniões, uma com a direção da PPAIO e outra com a direção do Cefores, para apresentação do referido Projeto e obtenção de autorização para pesquisa de campo nestes espaços institucionais.

Depois de formalizada a autorização para a realização da pesquisa de campo, o Projeto de Pesquisa foi cadastrado na *Plataforma Brasil*⁵, seguido de sua análise e aprovação, em dezembro de 2013, junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFU.

Posteriormente, foi iniciada a escrita dos dois primeiros capítulos da dissertação, nos quais foram adotadas técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, em busca de informações contidas em livros, teses, dissertações, artigos científicos e documentos oficiais de políticas públicas relacionadas à educação profissional e de jovens e adultos.

De acordo com Pádua (2000), a pesquisa bibliográfica consiste em uma consulta sistemática aos catálogos de bibliotecas virtuais (internet) ou não, para localização, fichamento e análise de livros, artigos científicos e outras fontes de literatura.

Esta técnica de pesquisa tem como finalidade colocar o pesquisador em contato com tudo aquilo que já foi produzido e socializado a respeito de um tema ou objeto de pesquisa, tratado por diferentes autores e abordagens (PÁDUA, 2000).

Já a pesquisa documental tem como principal objetivo investigar sistematicamente fontes primárias de informação que, preferencialmente, ainda não foram codificadas, organizadas e analisadas para realização de estudos científicos, tais como: documentos, arquivos, leis, gravações, dentre outros, a fim de compilar e descrever dados, fatos e acontecimentos ocorridos em um determinado período de tempo (KARAM, 2013).

Durante o processo de escrita dos dois primeiros capítulos desta pesquisa, após agendamento prévio, foi realizada uma nova visita à PPAIO para colher dados relativos à caracterização da instituição, no que diz respeito, principalmente, ao perfil dos detentos,

⁵ *Plataforma Brasil* é um portal digital criado pelo Governo Federal, com via de acesso pela internet, cujo objetivo de protocolar e acompanhar a avaliação dos Projetos de Pesquisa que envolvem seres humanos nos Comitês de Ética de todas as universidades brasileiras.

considerando gênero, raça, escolaridade, crime cometido e regime de pena.⁶

Na ocasião, foi identificado um total de 18 detentos que realizaram cursos promovidos pelo Proeja FIC no período de 2009 a 2012 e ainda se encontravam reclusos. Assim, a amostra dos sujeitos da pesquisa ficou definida em 50%, isto é 9 detentos, que foram entrevistados conforme roteiro de entrevista semiestruturada que consta no Anexo 1 dessa dissertação.

Conforme afirma Triviños (1987) a entrevista semiestruturada é uma das técnicas de coleta de dados mais comuns nas pesquisas qualitativas, partindo de questionamentos básicos, apoiados no referencial teórico adotado, que se ampliam à medida que as respostas dos entrevistados vão sendo dadas. Boni e Quaresma (2005) acrescentam que, por dar a impressão de uma conversa informal, esta técnica permite uma maior interação entre entrevistador e entrevistado, favorecendo a abordagem de assuntos mais complexos e delicados, pois “quanto menos estruturada a entrevista, maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

A escolha das questões que compõem o roteiro da entrevista semiestruturada está intimamente ligada ao referencial epistemológico adotado. Assim, considerando a linha teórica do materialismo histórico dialético, foram privilegiadas questões explicativas ou causais.

A visão do contexto socioeconômico nesta classe de questionamento não se refere exclusivamente ao mundo cultural circundante do sujeito, mas também, como já dissemos, ao meio nacional, pelo menos. Este processo, para que seja efetivo, pode exigir condições, inclusive, metodológicas heurísticas do pesquisador. Mas o método capaz de aprofundar a análise da realidade do fenômeno social, com todas as suas contradições, dinamismo e relações, é o método dialético. Este não é fácil de manejar. Ele, além de exigir capacidade reflexiva ampla, precisa do apoio de vasta informação e de sensibilidade para captar os significados e explicações dos fenômenos não só a nível de sua aparência, mas também, muitas vezes, de sua essência (TRIVIÑOS, 1987, p. 150).

Para definição dos sujeitos da pesquisa, os detentos foram numerados sequencialmente de 1 a 18 e escolhidos por meio da técnica de amostragem sistemática, que consiste na utilização da seguinte fórmula $A=i+(n-1)*k$, onde “A” se refere à amostragem; “i” ao número de início da contagem; “n” ao número da amostra; “k” à razão “número da população total/número da amostra”.

A amostra selecionada foi constituída por 3 mulheres e 6 homens, cuja totalidade

⁶ Durante a realização desta caracterização, foi explicitada pela PPAIO a inexistência de dados organizados relacionados à faixa etária dos detentos reclusos na instituição.

participou de um dos três cursos ofertados pelo Proeja Fic. Destes 9 entrevistados, 6 detentos permanecem reclusos desde a conclusão de seu curso e 3 detentos tiveram oportunidade de sair, mas retornaram por motivos diversos. Nessa direção, o perfil dos entrevistados será melhor detalhado no terceiro capítulo.

As entrevistas, agendadas pela Direção da PPAIO, foram realizadas na unidade prisional, com observância de todos os seus procedimentos e normas de segurança. Assim, no horário previsto para a realização das entrevistas, agentes de segurança penitenciários escoltaram os detentos algemados com as mãos para traz, um a um, de sua cela até a sala de trabalho da pedagogia da PPAIO, na qual foram realizadas as entrevistas.

A pesquisadora aguardava – sentada frente a uma mesa que dispunha de computador, telefone e outros materiais de escritório – que cada detento fosse algemado com as mãos para frente e convidado a sentar-se em uma cadeira localizada à frente da pesquisadora.

A seguir, os agentes de segurança penitenciários saíam da sala, fechavam-na e ficavam observando o seu interior através de um vidro transparente localizado na porta, sem, contudo, poderem ouvir as entrevistas, devido ao isolamento acústico da sala.

A entrevista semiestruturada com cada detento contemplou os seguintes passos:

- a) explicação da finalidade e objetivos da pesquisa, pois o entrevistado deve estar ciente do “que se deseja dele e qual pode ser sua contribuição [...]. Isto significa que o investigador seja o mais explícito possível em relação à ideia do projeto que o anima” (TRIVIÑOS, 1987, p. 148);
- b) esclarecimentos de dúvidas levantadas pelo detento;
- c) apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) para deliberação sobre sua participação ou não na pesquisa;
- d) assinatura do TCLE;
- e) início da entrevista semiestruturada, utilizando gravador, conforme recomenda Triviños (1987), pois seu uso permite que o pesquisador conte com todos os dados fornecidos pelo entrevistado;
- f) abertura de espaço para comentários e sugestões finais por parte do entrevistado;
- g) agradecimentos finais pela participação;
- h) sinalização para que os agentes de segurança penitenciários retirassem o entrevistado da sala.

Todos os detentos concordaram em participar da entrevista e em terem seus depoimentos gravados, tendo lhes sido assegurado o anonimato em qualquer fase da pesquisa e na sua publicação. Tal garantia teve fundamental importância para que os entrevistados

pudessem se sentir seguros de que seus depoimentos não seriam utilizados pela unidade prisional ou por qualquer outra instituição que tivesse certo poder sobre seu cumprimento de pena. Ainda segundo Triviños (1987),

quando se tem alcançado esse nível de simpatia recíproca, de confiança mútua, entre informante e pesquisador, podemos dizer que os dados fornecidos pelo entrevistado são vitais para a pesquisa, porque o informante marca sua presença também com verdadeiro interesse, isto é, está participando ativamente no desenrolar da investigação (TRIVIÑOS, 1987, p. 150).

Desta forma, as entrevistas foram realizadas e constituem 9 arquivos de áudio *wav* que totalizam 1h 44' 31'', tendo sido transcritos na íntegra.

Em outra ocasião, foi também entrevistada a então coordenadora do Proeja FIC no Cefores, por ter acompanhado todo o processo de implementação dos cursos na PPAIO. A entrevista aconteceu na sala de trabalho da entrevistada, na Unidade Administrativa Temporária II da UFTM, tendo sido gravada e gerando um arquivo de áudio *wav* com duração de aproximadamente 55 minutos.

Para esta entrevista, foi também utilizada a técnica de entrevista semiestruturada, conforme consta no Anexo 2 desta dissertação. A entrevista foi agendada pessoalmente em ocasião anterior, na qual foram explicados os objetivos e finalidades da pesquisa.

Paralelamente à coleta de dados por meio das entrevistas semiestruturadas, foi realizada a pesquisa documental, que juntamente com os dados fornecidos pelos entrevistados, subsidiou a escrita do terceiro capítulo. Nesse sentido, foram consultados documentos relativos ao Proeja disponíveis no Cefores, como os Projetos Pedagógicos, correspondências encaminhadas e recebidas da Setec, Planos de Trabalho, Planilhas de Orçamentos e Gastos, Termo de Cooperação Técnica, dentre outros.

Para realização destas consultas, a pesquisadora passou dois dias na instituição de ensino, tendo sido disponibilizada uma servidora para acompanhar o acesso às pastas suspensas nas quais estava a documentação. A servidora deu à pesquisadora total liberdade para manusear as pastas e copiar os dados necessários.

Quanto à interpretação dos dados, foi utilizado o método dialético-hermenêutico, reconhecendo que este não se reduz a uma mera ferramenta de análise de dados, mas possibilita uma “reflexão que se funda dialeticamente na práxis [...] na condução do processo ao mesmo tempo compreensivo e crítico de análise da realidade social” (MINAYO, 2003, p. 13).

Para Oliveira (2012) o uso da hermenêutica-dialética implica em analisar os dados coletados sem dissociá-los da realidade social, política e histórica em que estão inseridos, cabendo ao pesquisador, a partir destas relações, atribuir significado ou sentido aos mesmos.

O exercício dialético considera como fundamento da comunicação as relações sociais historicamente dinâmicas, antagônicas e contraditórias entre classes, grupos e culturas. Ou seja, entende a linguagem como um veículo de comunicação e de dificuldade de comunicação, pois seus significantes com significados aparentemente iguais para todos, escondem e expressam a realidade conflitiva das desigualdades, da dominação, da exploração e também da resistência e da conformidade. Uma análise compreensiva hermenêutica-dialética busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade em seu movimento contraditório. Portanto, tendo em conta que os indivíduos vivendo determinada realidade pertencem a grupos, classes e segmentos diferentes; são condicionados por tal momento histórico; e por isso, podem ter simultaneamente, interesses coletivos que os unem e interesses específicos que os distinguem e os contrapõem (MINAYO, 2003, p. 16-17).

Assim, esse movimento hermenêutico (que interpreta textos⁷) e dialético (que se desenvolve por meio da crítica, da oposição, da contradição) permite que o pesquisador interprete os dados buscando nas entrelinhas as relações que estabelece.

⁷ O termo “textos” é utilizado por Minayo (2003) em sentido amplo, referindo-se a narrativas, biografias, entrevistas, livros, documentos, dentre outros.

1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A DICOTOMIA ENTRE ATIVIDADE INTELECTUAL E ATIVIDADE MANUAL

Entender o presente não é tarefa fácil, especialmente quando se trata de momentos de grandes mudanças sociais. As dificuldades, no entanto, aumentam quando se perde ou sequer se estabelece contato com o passado (BRUNO, 1998 apud BERNARDO, 1998).

O presente capítulo tem como objetivo descrever e analisar parte do processo histórico relacionado com as políticas instituídas para promoção da educação profissional no Brasil, que confluíram, especificamente, para a formulação e implementação, a partir de 2005, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

A elaboração de políticas públicas destinadas a promover a formação técnica ou profissional de parte da população não é uma prática recente do Estado brasileiro, bem como não é recente a discussão levantada pelo Proeja acerca da relação dicotômica entre *ensino profissional* e *ensino propedêutico* ou ainda entre *trabalho* e *educação*.

1.1 RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO

De acordo com Saviani (2007), por ser o trabalho a ação transformadora do ser humano sobre a natureza, trabalho e educação são dimensões da práxis humana que se entrelaçam, tendo em vista que o trabalho não nasce com o ser humano, mas é aprendido em um processo educacional.

Assim, a educação está presente desde a formação do próprio ser humano.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando (SAVIANI, 2007, p. 154).

No entanto, o desenvolvimento da produção, a divisão do trabalho e a apropriação privada da terra implicaram na divisão de classes, que por sua vez contribuiu para uma divisão na própria educação.

Nesse sentido, Saviani (2007) observou que a educação identificada plenamente com o trabalho desde as sociedades primitivas, a partir do escravismo, tornou-se dualizada.

A educação destinada à classe proprietária passou a ser identificada como a *educação*

dos homens livres (educação intelectual) enquanto a educação dos não proprietários, escravos e serviçais tinha como fim principal a execução manual do trabalho. Dessa educação destinada especificamente aos proprietários é que surgiu a escola, enquanto espaço de desenvolvimento intelectual, ou ainda como espaço de formação militar.

Já para os escravos o processo educacional ocorreu no escopo do próprio trabalho. Assim, com o surgimento da organização escolar, acentuou-se a dicotomia entre educação (escola) e trabalho (produção).

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação do tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, p. 157).

Monteiro (2013, p. 84) confirma tal pensamento, assegurando que se considerou “por muito tempo o trabalho como do mundo da servidão e as escolas do mundo das atividades superiores do espírito”. Na mesma direção, Sousa (2012) acrescentou:

Para os gregos o homem somente se torna homem na medida e que se distancia de toda a atividade manual produtiva, apartando definitivamente a teoria da prática, concentrando “democraticamente” a atividade teórico-prática entre os homens ditos livres e o trabalho manual e servil para os escravos (SOUSA, 2012, p. 25).

Aranha (1996) também contribui com esta reflexão ao afirmar que a separação entre atividade intelectual e atividade manual surge sempre que uma sociedade organiza-se hierarquicamente.

Com isso, aqueles que se ocupam do trabalho intelectual tendem a desprezar as atividades manuais, enquanto os trabalhadores braçais ao assumirem essa “inferioridade” imposta, deixam de ter clareza de sua prática, mantendo-se presos a uma atividade tão intensa e tão dividida que a reflexão se torna quase impossível (ARANHA, 1996, p. 23).

A partir da Revolução Industrial iniciada na Inglaterra no século XVIII, a divisão do trabalho fabril acentuou ainda mais esse distanciamento entre prática e reflexão, tirando do homem a oportunidade de pensar acerca de sua prática, ou seja, a alguns coube a função de

planejar/pensar (trabalho intelectual) e a outros a função de executar (trabalho manual). Para Aranha (1996), o trabalho que deveria ser a ação transformadora e consciente do homem, baseado em uma relação dialética entre prática e teoria (configurando a *práxis*), termina sendo, em muitos casos, “inadequado à humanização: trata-se do *trabalho alienado* (ARANHA, 1996, p. 22, destaque da autora).

Quando o homem vende sua força de trabalho àquele que detém o capital, vê-se cada vez mais distante do produto de seu trabalho. Ao trabalhador é dado o suficiente para sua sobrevivência e de sua família – a fim de que a classe trabalhadora nunca se extinga – no entanto, seu trabalho o separa daquilo que ele produz, de si mesmo e do gênero humano, tornando-se algo externo a ele:

O trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. [...] Finalmente, a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro (MARX, 2004, p. 82-83).

Nesta direção, Luz e Bavaresco (2010) interpretam que

Marx procurou mostrar que o trabalho alienado é intrínseco ao capitalismo e que essa forma de organização econômica da sociedade leva a uma opressão cada vez maior do trabalhador. Procurou mostrar, também, que, pelo trabalho alienado, o trabalhador não se identifica com o produto do seu trabalho, com seu próprio trabalho, bem como não se identifica enquanto membro da espécie humana (LUZ; BAVARESCO, 2010, p. 139).

O modo de produção capitalista influencia as relações de trabalho e tem intrínseca ligação com as questões educacionais. Embora Marx, em suas análises não tenha priorizado formulações sobre a educação, tampouco sobre metodologias de transmissão do conhecimento, em suas críticas socioeconômicas e políticas não deixou de reconhecer a educação como instrumento de reprodução social e formação humana. Para Marx e Engels (2011), a educação abrangia três aspectos:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.

3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de carácter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 2011, p. 85).

Os autores entendiam que a educação deveria ser *omnilateral*, ou seja, permitir o desenvolvimento integral do homem, não o privando dos conhecimentos historicamente produzidos – e por vezes monopolizados pela burguesia – a fim de que pudesse apropriar-se deles e empreendê-los “no horizonte da práxis revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social” (FRIGOTTO, 2009, p.79). No entanto, assim como na alienação do trabalho, a educação pode deixar de ser um instrumento pelo qual o sujeito se reconhece como parte do gênero humano e passa a atender aos interesses do capital (SOUSA, 2012).

Considerando que uma das razões da alienação do homem é a separação entre a atividade intelectual e a atividade manual, Marx e Engels (1974), ao lançarem as bases de uma sociedade comunista,⁸ incluíram em seu projeto a “unificação da educação com a produção material” (MARX; ENGELS, 1974, p. 50), reconhecendo a importância da formação integral dos sujeitos.

Marx evoca a emergência de a formação omnilateral tomar o lugar da formação unilateral, especializada, estranhada e alienante [...] Deste modo, a educação é dada como instrumento, em todo seu potencial e carácter revolucionário, de acesso e transmissão do conhecimento, formação individual e coletiva, transformação da sociedade, que transmitirá aos filhos da classe trabalhadora o acesso a todo o conhecimento que lhes fora negado para a conquista de sua consciência política e de classe (SOUSA, 2012, p. 37-38).

No contexto capitalista, o homem nem sempre encontra no trabalho e/ou na escola oportunidades para desenvolver sua capacidade intelectual e cultural, mas é incentivado à estagnação de sua inteligência, tendo acesso ao suficiente para a produção do capital (SOUSA, 2012). Assim, a divisão do trabalho não gera apenas a divisão entre atividade intelectual e atividade manual, mas gera uma visão fragmentada do homem. Desta maneira, a educação que lhe cabe é a de carácter unilateral, devendo ser geral (ou científica / propedêutica) para aqueles que trabalharão com o intelecto (classe burguesa) e técnica para aqueles que exercerão o trabalho manual (classe do proletariado).

⁸ Segundo Marx e Engels (1974, p. 43) “o objetivo mais próximo dos comunistas é o mesmo que o de todos os restantes partidos proletários: formação do proletariado em classe, derrubamento da dominação da burguesia, conquista do poder político pelo proletariado”.

Desta forma, pode-se considerar que uma educação unilateral subtrai de ambas as classes a capacidade de desenvolver-se integralmente, embora Marx (2004) tenha alertado que as consequências recaem com maior força sobre a classe trabalhadora, pois além de estar privada de uma formação integral, ainda se vê furtada dos bens materiais. Assim,

a formação defendida por Marx não se resume a treinar os trabalhadores em diversos ramos para ter à disposição mão de obra aglutinada no exército de reserva para atender à modernização científica e tecnológica com a substituição de um trabalhador unilateral por outro, mas trata-se da apropriação pessoal de uma totalidade de forças produtivas que desenvolverá no indivíduo, além do espírito coletivo pelo qual estará disponível para a diversidade de atividades, a omnilateralidade por meio da unidade indissolúvel entre trabalho manual e intelectual, teórico e prático (SOUSA, 2012, p. 73).

Na esteira de Marx e Engels, Gramsci (1982, 2004),⁹ retomando a dimensão ontológica do homem – na qual este procura, por meio do trabalho, sobreviver e humanizar-se – buscou formular um projeto de educação para a emancipação humana, apresentando sua proposta de escola comum, unitária e desinteressada, que visava superar a formação unilateral e ir ao encontro de uma formação omnilateral, ou seja, que considerasse o homem em todas as suas dimensões e não como um ser dividido.

Nascimento e Sbardilotto (2008) ressaltam que o interesse de Gramsci pela educação se intensificou a partir da ampliação de suas análises acerca do Estado Capitalista e de sua ruptura com teorias dominantes que influenciavam alguns movimentos sociais da Itália.

A partir desta fase, Gramsci recuperou a leitura dialética de algumas formulações de Karl Marx e passou a enxergar na escola pública uma das possibilidades concretas de obter-se consciência de classe, associada à idéia do processo de trabalho como um princípio educativo (NASCIMENTO; SBARDILOTTO, 2008, p. 276).

A escola comum, unitária e desinteressada seria, portanto, uma alternativa à formação unilateral, que deveria unir em seu cerne educação e trabalho. Nesse sentido, Nascimento e Sbardilotto (2008) afirmam que o uso dos adjetivos “comum”, “unitária” (ou única) e “desinteressada” não é despropositual. A escola seria comum por se destinar a todos (ser comum a todos), seria única por não ser hierarquizada conforme classes sociais e, por último, seria desinteressada por não formar alunos com um destino pré-determinado.

⁹ O autor elaborou suas teorias baseando-se nos ideais comunistas, pelos quais foi militante durante e após a primeira guerra mundial, tendo como ponto de partida os modelos educacionais da Itália, onde viveu, e da União Soviética, com a qual teve aproximações devido a sua luta política e onde seus filhos estudaram.

Assim, Gramsci teceu críticas à tendência de sua época de não valorizar as escolas desinteressadas, mas difundir escolas profissionais especializadas com fins determinados, comprometidas com os interesses do capital.

A escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. [...] A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar [...] A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. [...] O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social (GRAMSCI, 2004, p. 33, 40, destaques do autor).

Gramsci (1982, 2004) sugeriu que, após cursar essa escola única (ou unitária), o aluno deveria optar entre a especialização de caráter científico (estudos universitários) e a de caráter prático-produtivo (indústria, comércio, etc). O autor não buscava legitimar a dicotômica entre trabalho intelectual e manual, pelo contrário, buscava, na formação integral dos indivíduos, desenvolver suas potencialidades humanísticas, científicas e culturais, que se articulariam com a especialização escolhida.

A escola unitária tomaria “o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórica-prática)” (GRAMSCI, 1982, p. 130) como princípio educativo. Gramsci (1982) utiliza o termo *princípio educativo* ao analisar a escola elementar de sua época, que havia sido objeto de reformas no governo de Gentile na Itália. O autor afirmou que a escola elementar tinha como função lutar

contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. *Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho* (GRAMSCI, 1982, p. 130, destaque nosso).

Analisar os impactos desta proposta gramsciana de escola unitária ultrapassa os limites

desta pesquisa, no entanto, destacamos que Gramsci, juntamente com parceiros de militância, conseguiu efetivar sua teoria, inaugurando em abril de 1919, na Itália, a Escola de Cultura e Propaganda Socialista. Gramsci avaliou a experiência de forma positiva e percebeu nos trabalhadores que frequentavam a escola o desejo de tornarem-se donos de seu próprio pensamento e de suas ações, transformando-se em artífices da história de sua classe (SOUSA, 2012).

Também no Brasil a relação dicotômica entre trabalho manual e trabalho intelectual esteve presente desde a Colonização. Nessa direção, Manfredi (2002) afirma que durante o período Brasil Colônia (1530-1822) os trabalhos manuais e artesanais ficavam, em sua maioria, a cargo dos escravos, o que corroborou para a desqualificação dos trabalhos manuais. Tal desqualificação não desapareceu no período Imperial (1822-1889), ao contrário, foi reforçada por meio de duas concepções:

Uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um vínculo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da pobreza (MANFREDI, 2002, p. 78).

Nesse período, em que o Brasil começou suas atividades industriais necessárias ao comércio da Metrópole, foram criadas as primeiras instituições de ensino superior, inicialmente ligadas às forças armadas. Assim, os ensinos primário e secundário, destinados à elite, foram organizados como preparatórios para o ingresso no ensino superior, ao passo que, as camadas mais pobres (crianças e jovens em estado de mendicância, órfãos, abandonados, desvalidos, dentre outros), às vezes de forma compulsória, eram encaminhadas para cursos de qualificação profissional, que aconteciam em academias militares, liceus de artes e ofícios e em entidades filantrópicas.

Corroborando com a ideia de ensino profissional como forma de corrigir a “preguiça” e tornar úteis os “inúteis”, Julião (2012, p. 208) afirma que foi durante o Império que o trabalho passou a ser introduzido nas prisões brasileiras e, desde então, “sempre está associado ao esforço físico e não intelectual”. Bitencourt (2007 apud Julião, 2012, p. 208) esclarece que o trabalho pesado chegou a ser considerado uma pena mais interessante que a privação de liberdade, pois além de “corrigir a preguiça”, ainda poderia ter um caráter utilitário, trazendo benefícios para o Estado e/ou para terceiros.

Durante os anos finais da Primeira República no Brasil (1889 até os anos de 1930), houve a preocupação em regulamentar os níveis de ensino por meio da criação do então

Ministério da Educação e Saúde Pública e do Conselho Nacional de Educação, que buscava sistematizar o atendimento educacional e seu controle por parte do Estado. Dentre os documentos legais que se propunham a organizar o ensino, destacamos o Decreto n.º 20.158, de 30 de junho de 1931, que regulamentava o ensino comercial¹⁰ e a profissão de contador. Segundo o Decreto, apenas os concluintes dos cursos técnicos comerciais poderiam ter acesso ao ensino superior, ficando os concluintes de outros cursos técnicos impossibilitados de acessar os níveis mais altos de ensino. Assim, no entendimento de Pereira e Passos (2012, p. 80) o Decreto “sacramentava a dicotomia entre educação propedêutica e educação para o trabalho. A primeira dirigida aos membros das elites e a segunda, para os trabalhadores e seus filhos”.

Embora tenha havido alguns esforços no sentido de superar a distância entre trabalho manual e trabalho intelectual – como as duas reformas no Instituto Profissional João Alfredo (antigo Asilo de Meninos Desvalidos), no Distrito Federal, em 1929 e em 1932¹¹ – a distinção profunda entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante manteve-se permanente na política educacional do Estado Novo, instaurado por Getúlio Vargas, em 1937.

Nesse momento histórico, Vargas, a partir do Pacto Nacional-Popular de 1930,¹² percebendo os frutos da crise da bolsa de Nova York (1929)¹³ e a queda dos preços do café, orientou sua política para o desenvolvimento nacional por meio do estímulo à indústria. Assim, em uma sociedade de imensas desigualdades sociais, o ensino profissional permaneceu voltado para as camadas mais pobres, também como forma de fomentar o desenvolvimento industrial pretendido. A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, em seu artigo 129 afirmava que:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às *classes menos favorecidas* é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado [...] É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados (BRASIL, 1937, p. 200, destaque nosso).

Em consequência, foram criadas escolas de ensino técnico em quase todos os estados brasileiros, a fim de suprir as demandas por mão de obra qualificada nas indústrias. Com a necessidade de qualificação das pessoas para serem absorvidas pelo mercado de trabalho, ganhou visibilidade também a EJA, já que, no final da década de 1940, aproximadamente

¹⁰ Existiam ainda os ensinos industrial e agrícola.

¹¹ Cf. Manfredi (2002, p. 79-94).

¹² Cf. Bresser-Pereira (2012).

¹³ Cf. Sister (2009).

55% da população com mais de 18 anos era analfabeta.

Posteriormente, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, apesar de não ter havido alterações na lógica de educação profissional para as classes mais pobres, colocou-se fim à dualidade entre ensino técnico e ensino secundário, por meio de leis de equivalência entre as duas modalidades,¹⁴ além de se permitir que os concluintes de ambas tivessem acesso ao ensino superior. No entanto, para Monteiro (2013), na prática permaneceram presentes no ensino secundário (ou propedêutico) os conteúdos exigidos para o ingresso na educação superior, enquanto os cursos técnicos vinculavam-se às necessidades de desenvolvimento industrial do Brasil.

Dez anos depois, durante o Regime Militar (1964-1985), foi promulgada a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou a LDB de 1961 e teve forte caráter profissionalizante, pois, nesse período, o Brasil buscava participar da economia internacional e precisava de mão-de-obra qualificada para atuar no mercado de trabalho. Assim, esta Lei transformou o então “colegial” em “2º grau” e instituiu, para este nível de ensino, a obrigatoriedade da profissionalização, no intuito de suprir as carências de técnicos de nível médio no mercado e aliviar a concorrência no ensino superior. Tal concorrência ocorria em virtude do processo de urbanização que avançava no Brasil, aumentando a procura por empregos. Assim, com a crescente demanda por vagas de trabalho, começou-se a utilizar níveis de escolaridade como forma de seleção e, por isso, os trabalhadores exigiam cada vez mais acesso aos níveis mais elevados de ensino.

No entanto, em outubro de 1982, foi promulgada a Lei n.º 7.044, que retirou a compulsoriedade da habilitação profissional no 2º grau. Para Neto (1995), isso se deu porque, além de não ter sido aliviada a demanda pelo ensino superior, houve pressões das classes mais favorecidas, já que, a formação para o trabalho não se alinhava as suas perspectivas de continuidade dos estudos. Na avaliação do autor, até mesmo a classe trabalhadora se sentiu desagradada, considerando que estava deixando de ser preparada para concorrer nos vestibulares.

Assim, diante da análise de uma das principais questões levantadas pelo Proeja, que é a articulação da educação básica com a educação profissional (relação trabalho-educação) com vistas à formação integral dos sujeitos, bem como a partir da breve exposição das bases históricas da educação profissional no Brasil, passamos à contextualização das duas últimas

¹⁴ Consolidando as Leis de Equivalência entre ensino secundário e ensino técnico n.º 1.076, de 1950, n.º 1.821, de 1953 e n.º 3.552, de 1959.

reformas educacionais realizadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), durante os anos de 1990, e de Lula da Silva, após sua eleição em outubro de 2002.

Ressaltamos que, apesar do Proeja ter sido implementado durante o governo de Lula da Silva, analisar o contexto educacional do governo de FHC se faz necessário, pois o Proeja constitui uma das tentativas de resposta do governo Lula aos setores progressistas da sociedade. Estes lutavam pela alteração das políticas propostas por FHC para a formação profissional dos jovens e adultos, conforme será abordado.

1.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DO GOVERNO FHC AO GOVERNO LULA DA SILVA

Na década de 1990, a educação profissional passou por marcos regulatórios oficiais importantes que se destinaram a estabelecer seus princípios, diretrizes e objetivos. Dentre eles destacamos a LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997 (este veio regulamentar o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da referida LDB, que tratam especificamente da Educação Profissional e suas possibilidades de oferta).

Os dois marcos mencionados foram instituídos no governo de FHC, eleito em 1994 (mandato de 1995 a 2003), como sucessor de Itamar Franco à presidência da República.

1.2.1 A reforma do Estado e o programa neoliberal em FHC

Na década de 1980, o Brasil, bem como outros países da América Latina, passou por um período de estagnação de seu crescimento, principalmente em decorrência da alta inflação e do endividamento externo. Com o declínio dos movimentos desenvolvimentistas nacionais iniciados após a Segunda Guerra Mundial, vislumbrava-se “o florescimento, nos anos 1990, da *nova economia*, com a qual os EUA e alguns países do Leste da Ásia supunham que poderiam liderar o mundo na sua glória econômica (TEODORO, 2011, p. 28, destaque nosso).

Essa *nova economia*, na qual países ricos fortaleceriam seu domínio sobre os países periféricos, era necessária a um mundo capitalista que se encontrava em profunda recessão.

Assim, em 1986, no mandato do então presidente José Sarney (1985-1990), foi lançado o Plano Cruzado, que concentrou as esperanças de retomada do crescimento econômico do país. No entanto, no mesmo ano, o plano entrou em colapso, o que para

Bresser-Pereira¹⁵ justifica-se pelo fato de que o “Plano Cruzado, bem pensado em termos teóricos, foi realizado no quadro de irresponsabilidade fiscal e cambial reinante no país” (Bresser-Pereira, 2012, p. 114). O insucesso do Plano Cruzado contribuiu para que o discurso da necessidade de responsabilidade fiscal ganhasse força e ocupasse o centro da reforma do Estado realizada, alguns anos mais tarde, no governo de FHC.

Seguindo uma linha de tempo histórica, tem-se que o sucessor de Sarney, Fernando Collor, adotou políticas que levaram o Estado brasileiro a perder gradualmente sua autonomia nacional e dar lugar a expansão das ideologias neoliberais.

O neoliberalismo, lógica *revisitada* do liberalismo clássico¹⁶ (SOUZA, 2007) foi definido por Harvey (2005 apud Teodoro, 2011) como sendo:

Uma teoria da economia política que propõe que o bem-estar e o desenvolvimento humanos podem ser mais bem alcançados por meio da libertação das capacidades empresariais individuais, no interior de uma estrutura institucional caracterizada por fortes direitos de propriedade privada, mercados livres e comércio livre. Essa teoria da economia política atribui ao Estado (nacional) o papel de criar e preservar as estruturas institucionais apropriadas a essas práticas, garantindo a qualidade e a integridade do dinheiro [...] Nos setores onde os mercados ainda não existem, como a terra, a educação [...] competirá ao Estado criar esses mercados. Por outro lado, o Estado deve abster-se de intervir nos mercados ou ter uma intervenção mínima (HARVEY 2005 apud TEODORO, 2011, p. 50-51).

Considerando a definição de neoliberalismo, verifica-se que o primeiro país a implementar pública e abertamente uma política neoliberal foi a Inglaterra, em 1979, por meio de Margaret Thatcher, que ficou conhecida como a “dama de ferro”, embora o Chile tenha iniciado um duro programa de raízes neoliberais já nos anos 70, com Pinochet. A partir de 1980, Reagan empenhou-se para implantar o programa neoliberal nos Estados Unidos, sendo seguido por Kohl na Alemanha (1982), Schuluter na Dinamarca (1983) e pela maioria dos países da Europa ocidental.

No início, somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal (ANDERSON, 1995, p. 14).

¹⁵ Como será visto adiante, Bresser-Pereira foi o Ministro da Administração e Reforma do Estado no governo de FHC.

¹⁶ “A doutrina liberal tem suas origens na Inglaterra do século XVIII [...] tendo como um dos principais fundamentos que os homens, movidos por leis naturais, deveriam dispor de liberdade para dar vazão aos seus instintos egoístas e que, ao fazer isto, estariam promovendo benefícios a toda a sociedade, mesmo que não fosse esta a sua intenção” (SOUZA, 2007, p. 114).

Anderson (1995) e Teodoro (2011) ao discorrerem sobre as formas de materialização do neoliberalismo em países diversos apontam a capacidade que ele tem de flexibilizar-se e encontrar “saídas” para crises de diferentes ordens, o que reforça o fato de não haver uma homogeneidade de ações, em nível mundial, para implementação da agenda neoliberal.

No entanto, apesar das especificidades de cada país, podem ser enumerados alguns pressupostos gerais do programa neoliberal:

- a) diminuição de impostos sobre altos rendimentos;
- b) criação de desemprego massivo;
- c) endurecimento com movimentos sindicais;
- d) cortes em gastos sociais;
- e) amplo programa de privatização;
- f) diminuição do controle sobre fluxos financeiros por parte do Estado;
- g) abstração da economia, por meio da transferência do poder do capital industrial para o capital financeiro;
- h) transnacionalização da economia.

Sob esta perspectiva, Oliveira (1995) defende que, no Brasil, apesar no neoliberalismo ter ganhado mais força nos anos de 1990, foi o regime ditatorial que preparou o terreno para as políticas neoliberais. Foi ele que deu início ao

processo de dilapidação do Estado brasileiro, que prosseguiu sem interrupções no mandato “democrático” de José Sarney. Essa dilapidação propiciou o clima para que a ideologia neoliberal, então já avassaladora nos países desenvolvidos, encontrasse terreno fértil [...] A eleição de Collor deu-se nesse clima, no terreno fértil onde a dilapidação do Estado preparou o terreno para um desespero popular, que via no Estado desperdiçador, que Collor simbolizou com os marajás, o bode expiatório da má distribuição de renda, da situação depredada da saúde e de todas as políticas sociais (OLIVEIRA, 1995, p. 24-25, destaque do autor).

Nesse contexto, o autor destaca a força de organizações da sociedade civil, principalmente das centrais de trabalhadores, que articularam-se pelo *impeachment* de Collor, o que acabou resultando em um retardamento do avanço neoliberal no Brasil.

Depois da saída de Collor de Melo, Itamar Franco assumiu a frente do poder executivo (de 1992 a 1995), “enfrentando” nos primeiros anos de seu mandato a hiperinflação que, segundo Oliveira (1995, p. 26), é “administrada a conta-gotas [...] precisamente para produzir o terreno fértil no qual se joga a semente neoliberal e ela progride”. Assim, com taxas de inflação que chegavam a 50%, deu-se início a uma série de ajustes na política

econômica do país com o objetivo de “atacar” a hiperinflação.

Nesse contexto foi lançado o Plano Real – de autoria do então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC) – que, conforme explica Zago (2013, p. 48), orientou-se pela “desindexação da economia, acompanhada de um amplo processo de privatizações, equilíbrio fiscal, abertura econômica, contingenciamento de serviços públicos e por políticas monetárias restritivas”, tudo isso em consonância com as premissas neoliberais.

A implantação do Plano Real foi um dos principais fatores que levaram à eleição de FHC para presidente da república em 1994, o que permitiu a continuidade do Plano Real acompanhada de uma ampla reforma do aparelho estatal. Como parte dessas ações reformistas, a Secretaria da Administração Federal foi transformada em Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), liderado por Bresser-Pereira.

Nessa direção, em 1995 o Mare deu início a uma Reforma Gerencial, elaborando em seu primeiro semestre o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Este Plano teve como inspiração as experiências internacionais de Bresser-Pereira, no que diz respeito às reformas realizadas na Inglaterra e demais países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo afirma Silva (2009)

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

Assim, sob a égide da ineficiência da burocracia estatal da época, a reforma veio propor, dentre outros fatores, a desburocratização dos serviços públicos de natureza social¹⁷ (saúde, educação, ciência, etc.), sob o argumento de que por serem ofertados pelo Estado, eram ineficientes, por outro lado, eram serviços referentes à direitos sociais e humanos e, portanto, não deveriam ficar a cargo do setor privado que objetiva prioritariamente o lucro (BRESSER-PEREIRA, 2001).

Dessa forma ganhou destaque assim, o *terceiro setor* formado por propriedades

¹⁷ Neste sentido, desburocratizar seria alcançar “a coerência dos meios em relação aos fins visados”, empregando “um mínimo de esforços (meios) para a obtenção de um máximo de resultados (fins)” (MOTTA; BRESSER-PEREIRA, 1986 apud MARIANO, 2011, p. 6).

públicas não-estatais, de direito privado, com finalidade pública, sem fins lucrativos.¹⁸

Em meio a esse contexto maior de reforma do Estado foram propostas reformas também na educação, as quais configuraram um processo de transformação da educação enquanto direito para uma educação enquanto serviço, aproximando-se de uma lógica mercadológica.

Embora Bresser-Pereira (2001) tenha afirmado que atividades sociais, como educação e saúde, não deveriam ser privadas, para ele, elas também não precisariam se submeter ao controle da “burocracia estatal”. Assim, para Pinto (2000), há nesse aspecto uma transferência de responsabilidades do Estado para o terceiro setor, constituindo o que chamou de “privatização dissimulada”.

1.2.2 Neoliberalismo e educação

A ideologia neoliberal exerceu forte influência sobre as políticas públicas formuladas no Brasil, principalmente por meio das determinações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), dentre outros, alinhados com um novo modo de organização do trabalho.

Na visão dessas organizações, a educação deveria aguçar nos indivíduos suas capacidades empresariais, ganhando força ideias de competitividade, flexibilidade, eficácia, eficiência, desregulamentação, produtividade e lucratividade, essenciais para que os trabalhadores pudessem “vencer” o desemprego, ingressar no mercado de trabalho e adaptar-se às novas exigências mercadológicas. Por isso, não admira que

os mais claros efeitos da globalização nas políticas educativas sejam consequência da reorganização dos Estados para se tornarem mais competitivos, nomeadamente de forma a atraírem os investimentos das corporações transnacionais para seus territórios (TEODORO, 2011, p. 87).

No entanto, quando é colocada em pauta a necessidade de se combater o desemprego, vem logo à tona uma contradição importante do capitalismo, pois ele precisa do desemprego para manter o exército de reserva¹⁹ que “acalma os ânimos” daqueles que lutam por melhores

¹⁸ Desde o governo de FHC até 2010, foram criadas mais de 290 mil fundações privadas, sem fins lucrativos (ZAGO, 2013).

¹⁹ Expressão utilizada por Marx para referir-se ao contingente de desempregados que serve para manter a lei da oferta e da procura de trabalho dentro dos limites estabelecidos pelo domínio do capital (SOUZA, 2003).

condições de trabalho, como os sindicatos de trabalhadores. Isso porque os defensores das ideias neoliberais culpam os sindicatos de onerarem o Estado, obrigando-o a ampliar seus gastos sociais e destituir as bases de acumulação do capital. Entendia-se então que, para conter a ação dos movimentos sindicais seria necessário fortalecer o poder do Estado no sentido de combatê-los por meio do desemprego estrutural, que cria o exército de reserva e “quebra” a ação desses sindicatos.

No entanto, o capitalismo também precisa manter um nível de emprego relativamente favorável, a fim de manter longe da sociedade o desejo de rebelar-se. Para justificar o desemprego existente, cria-se o discurso da *competência individual*, segundo o qual os sujeitos precisam qualificar-se profissionalmente e aumentar sua capacidade de empregabilidade.

Esta foi a perspectiva que orientou a reforma da educação profissional no Brasil na década de 1990, sendo que, no que se refere a sua orientação para a empregabilidade, enquanto capacidade de ingressar e manter-se no mercado de trabalho, Frigotto, Ciavata e Ramos (2005) defendem que as ações realizadas no governo de FHC visavam desviar

a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis do desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associado aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 38, destaque do autor).

O conceito de qualidade também passou a ocupar um papel de centralidade na agenda educativa, imitando a *qualidade total* perseguida pelas empresas, nem sempre significando o desenvolvimento integral dos sujeitos para uma atuação cidadã, crítica e transformadora, mas visando garantir a referida empregabilidade. É importante ressaltar que garantir uma taxa considerável de emprego contribui, dentre outros aspectos, para a formação de potenciais consumidores, já que, os desempregados não têm condições de consumir e ainda podem ser onerosos ao aparelho estatal. Assim, nessa perspectiva, o neoliberalismo reimagina a sociedade, objetivando um novo tipo de sujeito: o cidadão-consumidor (BALL; MAINARDES, 2011).

1.2.2.1 Educação profissional e o discurso da empregabilidade no neoliberalismo

O discurso *fetichizado* da empregabilidade atrelada à educação pode ser desmanchado quando analisamos o que foi levantado por Salama (2012, p. 32) ao afirmar que “o desemprego cresce à medida que a escolaridade avança”. Do mesmo modo, Lucena, França e Muñoz Palafox (2009, p. 153), concordam afirmando que “as taxas de desemprego vêm aumentando para a população mais escolarizada”.

Isso significa dizer que a elevação da escolaridade e a educação profissional nem sempre conseguem cumprir a promessa de inserção do sujeito no mercado de trabalho, devido ao fato de que a empregabilidade depende também, e dentre outros fatores, do tipo de emprego disponível e não somente da qualificação do trabalhador.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que de 2003 a 2013, nas regiões metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Recife, Salvador, Rio de Janeiro e Porto Alegre, o percentual de pessoas desocupadas²⁰ vem crescendo dentre as que têm mais anos de estudo, conforme mostra a Tabela 1:

TABELA 1 – Média do percentual de pessoas desocupadas por anos de estudo

Anos de escolaridade / Ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Menos de 8 anos	33,2	29,9	27,7	26,4	24,2	22,5	20,3	19,1	18,4	17,2	16
8 a 10 anos	26,9	26,9	26,1	25,7	25,1	24,6	23,3	23,9	23,4	23,1	23,8
11 anos ou mais	39,8	43,2	46,2	47,8	50,7	52,9	56,4	57	58,2	59,7	60,2

Fonte: IBGE. Séries históricas e estatísticas. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

Ao mesmo tempo em que têm aumentado os anos de escolaridade da população brasileira,²¹ percebe-se que aumenta o número de pessoas desocupadas com um nível de escolaridade mais elevado.

Acrescenta-se ainda que as pessoas com menor grau de instrução, em tese, exercem atividades mais precárias, de baixa complexidade e com baixa remuneração, o que ocorre, em muitos casos, à margem das leis trabalhistas.

Acontece que, à medida que as pessoas vão tendo acesso à educação, passam a engrossar a fila de espera por um emprego à altura de sua formação, recusando a precariedade dos empregos que são ofertados.

²⁰ O IBGE define “pessoas desocupadas” como sendo aquelas que não tinham trabalhado em um determinado período de referência, mas estavam dispostas a trabalhar e, para isso, tomaram alguma providência.

²¹ De 2007 a 2011 o IBGE registrou aumento no percentual de pessoas com 8 a 10 anos de estudo, 11 a 14 anos de estudo e 15 anos de estudo ou mais, sendo a segunda categoria a que teve um aumento mais significativo.

Pode-se inferir então que a pobreza não está ligada apenas à falta de educação e oportunidade de emprego, mas à precariedade dos empregos disponíveis.

O progresso do ensino abre a via cada vez mais importante para uma qualificação do trabalho, mas a demanda de trabalho qualificado não segue o mesmo ritmo (LUCENA; FRANÇA; MUÑOZ PALAFOX, 2009, p. 34).

Para Bernardo (1998)

é cada vez mais reduzido o número de trabalhadores qualificados que dispõe de um emprego estável, com acesso garantido a boas condições de assistência social. Uma grande quantidade de trabalhadores, mesmo possuindo elevadas qualificações, é condenada à terceirização, ou tem de laborar em regimes de subcontratação. [...] Aqueles que gozam hoje de estabilidade podem ver-se terceirizados amanhã, a insegurança generaliza-se e reflete-se no pavor do desemprego. Mas o problema atual, nas áreas de desenvolvimento econômico, não é tanto a absoluta falta de trabalho, como sucedeu durante a década de 1930, mas sobretudo a escassez de empregos estáveis e a proliferação de ocupações eventuais e precárias (BERNARDO, 1998, p. 59).

Por outro lado, a oferta de empregos qualificados depende, dentre outros aspectos, da taxa de crescimento do país e do tipo de bens que são produzidos nele. Assim, a produção de bens mais sofisticados demanda profissionais qualificados, no entanto, o Brasil tem a maior parte de sua economia alicerçada na produção e na exportação de bens de baixa e média tecnologia, o que, relativamente, desfavorece o trabalhador *mais bem formado*.

A elevação dos níveis de escolaridade – num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho – acaba se mostrando insuficiente para potencializar a geração do trabalho (POCHMANN, 2004 apud LUCENA; FRANÇA; MUÑOZ PALAFOX, 2009, p.153).

Kliass e Salama (2012) acrescentam que, apesar de estar havendo uma mudança significativa na composição das exportações no Brasil, especialmente a partir dos anos 2000, quando os bens de consumo duráveis e os bens de capital²² chegaram a atingir 27% do total de exportações de produtos industrializados, ainda não se pode ter uma visão muito otimista quanto à inserção do país na economia mundial. No entanto, o discurso neoliberal faz com que a ideologia da empregabilidade continue sendo internalizada pelas pessoas, até mesmo como forma de se esquivar de respostas para um desemprego criado pelo próprio sistema

²² Bens utilizados para a produção de outros bens (produtos finais).

capitalista.

Nesse contexto, a utilização do mérito individual para explicação das diferenças sociais legitima o sistema capitalista e reforça, por parte do empresariado, as argumentações segundo as quais o mercado é o espaço próprio para a realização individual. Afinal, para o neoliberalismo, os indivíduos, a partir de seus méritos, são os responsáveis pela sua realização pessoal (SOUZA, 2007, p. 146).

No contexto neoliberal, a educação profissional se coloca como importante elemento de reprodução do capital, já que, utiliza-se da ideia de “sociedade do conhecimento” para selecionar pessoas para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, justificar a exclusão de outras. São exigidos dos trabalhadores cada vez mais atributos que perpassam questões de ordem técnica e pessoal, mesmo que, a despeito do avanço tecnológico e microeletrônico, a maioria dos trabalhos oferecidos não seja de alta complexidade, pelo contrário, como observa Souza (2007), eles são cada vez mais simples e rotineiros. Isso ocorre porque, conforme defende a autora, tais atributos

acabam funcionando como um filtro no momento da seleção dos trabalhadores, porque se assim não fosse ficaria inviável para as empresas selecionarem seus trabalhadores devido ao alto índice de pessoas desempregadas e com baixos níveis de escolaridade (SOUZA, 2007, p. 139-140).

Além disso, os conhecimentos produzidos pelos trabalhadores, por vezes, passam a ser incorporados ao processo de reprodução do capital, a fim de garantir que sejam explorados, sendo que, frequentemente, esses conhecimentos não são utilizados em favor de seu crescimento profissional.

Mesmo com a elevação do acesso a níveis escolares mais elevados, a qualificação dos trabalhadores não eleva. O aumento do nível de escolaridade atenta à exploração gratuita, por parte da empresa, dos saberes formais dos trabalhadores adquiridos nas escolas [...] Através de políticas empresariais de sugestões no processo produtivo, têm seus saberes solicitados em troca de uma “promessa subjetiva de continuidade no emprego” [...] Em alguns casos, o risco que correm é que suas sugestões se voltem contra eles mesmos, racionalizando, ainda mais, o processo produtivo e custando o próprio emprego de quem as criou: a criação volta-se contra o próprio criador (LUCENA; FRANÇA; MUÑOZ PALAFOX, 2009, p. 152, destaque do autor).

Nesse aspecto, para evitar que o conhecimento se coloque como um limite à expansão

capitalista, o próprio sistema cria mecanismos para assimilar o trabalho nas suas dimensões objetiva e subjetiva. Assim, ocorre a transformação do “tempo livre, a imaginação e a resistência dos trabalhadores em mais trabalho” (LUCENA; FRANÇA; MUÑOZ PALAFOX, 2009, p. 151).

Mesmo a incorporação das reivindicações dos trabalhadores por parte das empresas, por exemplo, ocorre com o objetivo de garantir que eles se envolvam com os interesses empresariais e coloquem seu conhecimento à disposição da reprodução do capital. Em Nascimento e Sbardilotto (2008) encontramos que Gramsci, a partir do final do século XIX, percebeu que o Estado não mais governava pela opressão, mas por meio da incorporação de reivindicações de trabalhadores ligadas ao direito de greve, de voto, dentre outros.

Esta nova fase mais “democrática” da organização do Estado Capitalista, também traz consigo uma nova característica, que Gramsci vai chamar de luta pela “hegemonia” [...] Trata-se da luta pelo convencimento da classe trabalhadora a continuar se submetendo às condições de dominação e subordinação à elite burguesa, agora não pelo poder coercitivo, mas uma luta por estabelecer o “consenso” entre as classes (NASCIMENTO, SBARDILOTTO, 2008, p. 278, destaques do autor).

Marx (1996) explica ainda que, no contexto capitalista, o trabalhador é parte do próprio capital. Ele é elemento vital para a produção e a acumulação do capital, sendo que a “acumulação do capital é, portanto, multiplicação do proletariado” (MARX, 1988, p. 246).

No entanto, quando esta multiplicação gera uma oferta de trabalho superior a sua procura, elevam-se os salários e, conseqüentemente, as possibilidades de exigências por parte da classe trabalhadora. Assim, para que o sistema capitalista se perpetue, é necessário que haja mecanismos para o controle da relação entre oferta e procura de trabalho, o que é esperado em um “modo de produção em que o trabalhador existe para as necessidades de valorização dos valores existentes ao invés de a riqueza objetiva existir para as necessidades de desenvolvimento do trabalhador” (MARX, 1988, p. 253).

Assim, manter um exército industrial de reserva é essencial no sistema vigente, a despeito do discurso neoliberal acerca da necessidade de garantir a empregabilidade dos sujeitos, em especial daqueles que, supostamente devido a sua baixa qualificação, não conseguem trabalho.

Mas, se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base no capitalismo, essa superpopulação torna-se, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista, até uma condição de existência do modo de produção capitalista.

Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta, como se ele o tivesse criado à sua própria custa (MARX, 1988, p. 263).

A partir desse entendimento, pode-se explicar a quantidade de trabalhadores que recorrem à informalidade, motivo pelo qual devem ser consideradas aqui as características do que vem a ser trabalho informal.

Para o IBGE trabalho informal é aquele desenvolvido de forma autônoma ou por conta própria²³, já para a Central Única dos Trabalhadores (CUT), criada na década de 1980, a informalidade está ligada à precarização das atividades laborais, sem garantia de direitos sociais e, por vezes, sem remuneração, conforme demonstra o documento *Mapa do Trabalho Informal: perfil socioeconômico dos trabalhadores informais na cidade de São Paulo*, de 2000.

Considera-se importante enfatizar ainda outro conceito que vem sendo utilizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e diz respeito ao trabalho que garanta os direitos sociais do trabalhador, sua liberdade sindical, enfim, que não lhe ofereça riscos e permita condições dignas de labor e de vida. Esse conceito é o de *emprego decente*.

Nessa linha de pensamento, Julião (2012) acrescenta que Nassim Mehedeff, ex-secretário de Políticas Públicas de Emprego e Salário do MTE, defendeu que, ao contrário dos anos 1990, hoje não se preza tanto pelos ambientes nacionais de pleno emprego, mas sim pela garantia do emprego decente.

É importante, segundo ele, que o trabalho informal não seja confundido com trabalho precário. A ideia de que a informalidade é formada por uma excrescência do capital começa a perder força no mundo afora. Não se pode continuar pensando que a formalidade e a informalidade são simples antônimos, que não se relacionam e que os indivíduos não passam frequentemente de um estado a outro, para depois voltarem (JULIÃO, 2012, p. 201).

Para o autor, tal pensamento explica o fato de que gestores e agentes operadores da execução penal e das medidas sócio educativas estejam investindo na inserção ou reinserção de seus internos no mundo do trabalho por meio de uma educação profissional voltada para o trabalho autônomo ou por meio de cooperativas de trabalho.

Entretanto, podemos inferir que tais propostas podem estar sendo feitas como forma

²³ Entendimento que pode ser constatado na fonte disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/supme/analiseresultados2.shtm>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

de oferecer opções à falta de empregos qualificados.

Embora alguns apreciem a “autonomia” do trabalho informal, a maior parte deles está na informalidade em razão do desemprego [...] o crescimento da informalidade é acompanhado pelo declínio do número de trabalhadores com carteira de trabalho assinada e pelo crescimento dos que trabalham sem registro, tanto nas pequenas empresas como nas empresas com mais de cinco empregados (JAKOBSEN et al., 2000, p. 9-10).

Bernardo (1998) faz ainda relação entre a informalidade e a própria criminalidade, afirmando:

Na realidade, a economia informal cobre um espaço muitíssimo vasto, que de um dos lados toca a subcontratação da economia oficial e do outro lado se confunde com o crime organizado. A informalidade do mercado de trabalho facilita a penetração das organizações criminais na vida econômica legal e promove a fusão da economia criminal com a economia oficial, que caracteriza o mundo contemporâneo. Não é um acaso que os países onde o caráter informal do mercado de trabalho se manifesta de maneira mais acentuada sejam justamente aqueles onde é mais extensiva a infiltração da economia legal pelo crime organizado (BERNARDO, 1998, p. 59-60).

Acerca da situação de exploração e submissão à precariedade, Marx (1996) afirma que, quando empregados e desempregados chegam ao entendimento de sua própria condição de explorados, pode haver perturbações no funcionamento do sistema capitalista. Quando estas pessoas tomam consciência de que estão lutando, não por melhores salários ou direitos sociais, mas pela condição de venda de sua força de trabalho, ou o que Lucena (2004) chamou de *direito de ser explorado*, pode haver movimentos no sentido de prejudicar a acumulação do capital, o que, inclusive, o neoliberalismo tenta conter ao enfraquecer o poder de articulação dos trabalhadores.

Gramsci, ao preocupar-se com a superação do sistema capitalista, acrescenta o conceito de *contra-hegemonia* ou *crise de hegemonia*, na qual a classe proletária confronta a hegemonia burguesa para a construção de uma nova sociedade. Por isso, a educação profissional ocupa um papel importante na sociedade capitalista, pois pode servir “para a formação do aluno trabalhador que interessa ao capital ou pode apontar uma formação ‘omnilateral’ de homens capazes de atuarem na superação da sociedade capitalista” (ZANELLA, 2003 apud NASCIMENTO; SBARDILOTTO, 2008, p. 288).

1.2.3 As políticas públicas de educação profissional no governo de FHC

A reforma da educação, especificamente da educação profissional, no governo de FHC pautou-se, principalmente, pela necessidade de atender às novas exigências do mercado de trabalho, que, por sua vez, buscava relações trabalhistas mais flexíveis e sujeitos com competências práticas específicas, relacionadas com o conceito de empregabilidade já abordado. Teodoro (2011) afirma que a necessidade de reformar a educação atingiu países de diversos lugares do mundo, com culturas e histórias bem distintas, inclusive em momentos políticos, sociais e econômicos bem diversos. “Impulsionadas por poderosos agentes globalizadores, de que a [...] OCDE constitui o mais significativo *think tanks*²⁴ mundial [...], as reformas da educação tornaram-se uma obsessão dos governos” (TEODORO, 2011, p. 13).

Embora a reforma da educação tenha atendido a programas predominantemente mercadológicos, destaca-se que sua efetivação foi precedida por disputas de interesses conflitantes, envolvendo diversos sujeitos, dentre eles, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por meio de sua Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional; o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (Senete), que em 1992 passou a se chamar Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec); a sociedade civil, representada por educadores e organizações sindicais e populares; e os empresários industriais (MANFREDI, 2002).

Estes sujeitos demonstravam, por meio de políticas públicas ou movimentos organizados, suas concepções de educação, especialmente, de educação profissional.

Nas propostas do MTE, então responsável pelas políticas de renda, trabalho e emprego, a qualificação e a requalificação de trabalhadores, especialmente os excluídos e desempregados, ocupava um lugar central. Suas proposições tiveram como base o documento *Questões críticas da educação brasileira*, divulgado em 1995, que apresentou um diagnóstico da educação brasileira, incluindo a educação profissional e a educação de jovens e adultos *subescolarizados*.²⁵

Elaborado a partir dos esforços de representantes do governo, empresários, acadêmicos e trabalhadores, este trabalho propôs a articulação da educação profissional com a educação propedêutica, objetivando elevar a capacidade de empregabilidade dos sujeitos.

A discussão em relação ao desemprego passou a dar realce à noção de “empregabilidade”, isto é, dar aos segmentos mais vulneráveis da população

²⁴ O termo *think tank* é utilizado para se referir a instituições que se dedicam a construir e difundir conhecimentos e estratégias relacionados a assuntos diversos de importância vital (INSTITUTO MILLENIUM, 2009). Disponível em: <<http://www.imil.org.br/artigos/o-que-significa-um-think-tank-no-brasil-de-hoje/>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

²⁵ Termo utilizado pelo documento.

trabalhadora as condições mínimas necessárias à obtenção de emprego (BRASIL, 1995, p. 6, destaque do autor).

As ideias apresentadas nesse documento influenciaram a construção do Plano Nacional de Educação Profissional (Planfor), elaborado em 1995 e efetivado em 1996 pelo próprio MTE, com financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) até tornar-se um dos programas prioritários do governo FHC.

Para Peixoto (2008), o Planfor se estabeleceu depois de um significativo período de ausência de investimentos na educação profissional, especialmente nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), o que ocorreu, também, por orientação do Banco Mundial, por meio de condicionalidades impostas para a liberação de empréstimos e renegociação de dívidas.

Segundo o Banco Mundial, era necessário que se priorizasse o ensino fundamental, o qual poderia ser complementado com cursos de qualificação de curta duração e baixo custo. Investir na educação profissional poderia comprometer a racionalização financeira e o atendimento às metas de ajuste fiscal do país. Assim, deveriam ser incentivados investimentos no setor privado, compelido a assumir, cada vez mais, a responsabilidade pela oferta da educação, em consonância com as ideias neoliberais associadas aos processos de privatização.

Nesse contexto, o Planfor destinou-se, principalmente, à população economicamente ativa (PEA) em situação de vulnerabilidade,²⁶ com foco na empregabilidade e na competitividade, conforme mostra a Resolução n.º 194 de 1998, do Conselho Deliberativo do FAT (Codefat):

Art. 2º O Planfor tem o objetivo de construir, gradativamente, oferta de educação profissional (EP) permanente, com foco na demanda do mercado de trabalho, de modo a qualificar ou requalificar, a cada ano, articulado à capacidade e competência existente nessa área, pelo menos 20% da PEA - População Economicamente Ativa, maior de 14 anos de idade, com vistas a contribuir para:

- a) aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e de geração ou elevação de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego;
- b) aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade;
- c) elevação da produtividade, da competitividade e renda (CODEFAT, 1998, p. 1).

A Resolução Codefat n.º 196, de 23 de outubro de 1996, definiu que todas as ações de

²⁶ Conforme Peixoto (2008), o MTE definiu como vulnerabilidade as dificuldades de acesso ao mercado de trabalho e ao ensino profissional, devidas a fatores econômicos, de baixa escolaridade e outros de caráter discriminatório e seletivo.

qualificação e requalificação profissional – tanto as desenvolvidas pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor), quanto as propostas pela Secretaria de Trabalho, por organismos governamentais e não-governamentais, dentre outros – poderiam contar com recursos do FAT, desde que estivessem consubstanciadas no Planfor. Ainda segundo a referida Resolução, estas ações deveriam contemplar, prioritariamente, beneficiários do seguro desemprego e de programas de geração de emprego e renda, desempregados, trabalhadores autônomos, trabalhadores sob risco de perda do emprego, dentre outros em situação de vulnerabilidade, tanto do meio urbano quanto do rural. Nessa direção, o art. 10 afirmou que deveriam ter prosseguimento ou serem implementados programas nacionais de qualificação profissional que beneficiassem, inclusive, detentos e egressos do sistema prisional.

A inclusão dos jovens e adultos privados de liberdade ou egressos do sistema prisional corroborava com o fato de serem estes, em sua maioria, pessoas jovens²⁷, em idade ativa, de baixa escolaridade,²⁸ baixa renda e dificuldades de ingresso ou reingresso no mundo do trabalho após a permanência na prisão, o que caracteriza sua situação de vulnerabilidade, pois “a sanção penal sempre se constituiu em um estigma social que acompanha o sentenciado mesmo após a sua libertação definitiva” (JULIÃO, 2012, p. 219).

Assim, como parte das ações desenvolvidas em conformidade com a Resolução Codefat n.º 196/1996, Julião (2012) apresentou que, na Fundação Santa Cabrini, no Rio de Janeiro, recursos do FAT foram investidos para a formação profissional de detentos desde 1997. Em São Paulo, a Fundação Dr. Manoel Pedro Pimentel seguiu na mesma direção.

Outra proposta de educação profissional pode ser apreendida por meio da análise das políticas instituídas no âmbito do MEC. Sua proposta previa a criação de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, englobando instituições públicas federais, estaduais e municipais de educação técnica, bem como as particulares da rede Senai²⁹ e Senac,³⁰ com o objetivo de modernizar e tornar competitiva a formação de pessoas para desenvolver tecnologia de ponta, tomando como exemplo os países desenvolvidos.

Tal sistema foi instituído pela Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, com o intuito de, conforme seu art. 1º, § 2º, viabilizar a integração da educação tecnológica, em seus

²⁷ Dados do Sistema de Informações Penitenciárias (InfoPen) apontam que, em dezembro de 2012, 66% da população carcerária brasileira era constituída por pessoas com idade entre 18 e 34 anos.

²⁸ Dados do Sistema de Informações Penitenciárias (InfoPen) apontam que, em dezembro de 2012, 59% da população carcerária brasileira era constituída por pessoas com ensino fundamental incompleto, incluindo os analfabetos.

²⁹ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

³⁰ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

diversos níveis e suas diversas instituições, além das demais incluídas na Política Nacional de Educação e das pertencentes à sociedade e ao setor de produção, a fim de aprimorar o ensino, a pesquisa e a extensão tecnológica. No entanto, a Lei n.º 9.649, de 27 de maio de 1998, que tratava da organização da presidência e seus ministérios, em seu art. 66, veio revogar a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, bem como do Conselho Nacional de Educação Tecnológica,³¹ ambos criados pela mesma Lei (BRASIL, 2004e).

Ao contrário do que ocorreu no MTE, as discussões no interior do MEC estavam mais voltadas para o significado do ensino médio e o papel das instituições federais de ensino técnico e agrotécnico – especialmente os Cefets – e não tanto para as questões relacionadas à formação dos jovens e adultos trabalhadores.

Assim, as propostas do MEC alicerçavam-se em diagnósticos produzidos por organismos internacionais, como é de praxe para países capitalistas periféricos como os da América Latina, para os quais são indicadas políticas de redução de custos na oferta educacional pública, além da promoção da equidade³² social (FILHO, 2002).

Em busca da melhor relação custo-benefício para a educação profissional e sob a justificativa de diminuir o caráter elitista das escolas técnicas e agrotécnicas federais, o MEC defendeu a dissociação entre educação profissional e educação propedêutica, mesmo sabendo que estas escolas eram referência na oferta dos cursos técnicos de nível médio, como nos lembra o autor:

Um dos principais assessores/consultores do MEC, a política pública deve estabelecer diferentes soluções no ensino médio para alunos de origem social e motivação profissional diferentes, devendo ser abandonadas “de uma vez por todas” a ideia de uma escola que, ao mesmo tempo, profissionalize e prepare para o vestibular (FILHO, 2002, p. 275).

Paralelamente a esse movimento, a sociedade civil, em atividade política atuante, principalmente desde a década de 1980, também se mobilizou em torno das possibilidades para a educação profissional dos trabalhadores. Nesse sentido, Manfredi (2002) define sociedade civil como sendo

um conjunto de espaços não homogêneos, de grupos movidos por ideários político ideológico distintos, em que se podem identificar experiências

³¹ O Conselho Nacional de Educação Tecnológica era um órgão consultivo que objetivava assessorar o MEC no cumprimento de suas políticas e diretrizes para a educação tecnológica.

³² O termo equidade é utilizado para sugerir que todos devem ter as mesmas oportunidades, trazendo a ideia de responsabilização dos sujeitos por seu sucesso ou fracasso social. Ao Estado caberia garantir esta equidade, pois sua ausência seria a raiz das diferenças sociais.

comprometidas com os projetos dos grupos dominantes e dirigentes e outras articuladas como campos de resistência e de elaboração de propostas alternativas (MANFREDI, 2002, p. 209).

Esta autora defende ainda que diversos segmentos da sociedade civil tiveram importante envolvimento com a formação profissional ao longo da década de 1990 – e para além dela – destacando a atuação de organizações de trabalhadores, dentre elas a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Força Sindical e a Confederação Geral do Trabalho (CGT). Embora as concepções de educação profissional não fossem exatamente idênticas entre estas organizações,³³ houve aproximações no sentido de uma formação destinada aos trabalhadores que articulasse educação propedêutica e profissional, juntamente com as políticas de emprego.

Boa parte dos programas desenvolvidos por estas três organizações contou com recursos do FAT, descentralizados por meio do Planfor, o que foi identificado por autores como Vera e Asseff (2009, p. 76) como forma de “transferência da responsabilidade do governo para a sociedade civil e/ou divisão dessas responsabilidades”, sendo essa uma marca das políticas neoliberais.

Neste contexto, um dos programas desenvolvidos pela CUT, Programa Integração, criado em 1999 e gerido por sua Secretaria Nacional de Formação, foi desenvolvido em 11 estados brasileiros, de 2000 a 2002. Com a proposta de articular educação profissional e educação básica, objetivava que os trabalhadores pudessem, além de receber formação para o trabalho, elevar sua escolaridade, o que aproxima seu objetivo, de alguma forma, daquele proposto pelo Proeja.³⁴

Rummert (2004) afirma que, apesar das críticas, inclusive à participação de entidades sindicais no Planfor, devido a possíveis marcas de cooptação, quanto ao Programa Integração, não se pode negar o significativo “envolvimento global da entidade nacional, e daquelas a ela filiadas, com os temas e problemas da educação, em particular com a educação de jovens e adultos” (RUMMERT, 2004, p. 142).

O referido programa ilustra a preocupação de parte da sociedade civil em torno da necessidade de promoção de uma educação profissional que não estivesse desarticulada da educação básica, mas que se organizasse na perspectiva de uma formação integral.

³³ Para Manfredi (2002) as concepções da CUT buscavam apresentar alternativas ao capitalismo, revelando perspectivas de uma sociedade socialista, na qual a educação profissional configurasse uma forma de emancipação dos sujeitos trabalhadores. Para a Força Sindical, a educação profissional deveria se inserir no âmbito da modernização da sociedade capitalista, fornecendo aos trabalhadores instrumentos para garantir sua empregabilidade. Já para a CGT, seria papel da educação profissional tanto o desenvolvimento humano quanto o preparo para a competitividade do mundo do trabalho.

³⁴ Para aprofundar as discussões acerca desta experiência, ver Rummert (2004).

Assim, a proposta da CUT, enquanto uma das representantes da sociedade civil, distanciou-se daquelas apresentadas pelo MEC. Estas, por sua vez, se aproximaram mais das propostas defendidas pelo segmento empresarial, que também se organizou para a construção da agenda educacional da década de 1990.

Nessa direção, Shiroma, Garcia e Campos (2011) afirmam que foram organizados diversos fóruns e documentos que apontavam premissas para a reforma da educação brasileira.

Fortemente ancorados nos preceitos e princípios do Banco Mundial, firmavam seus objetivos nas necessidades de maior qualificação da força de trabalho, defendendo a necessidade do domínio de competências básicas necessárias ao novo paradigma tecnológico e organizacional [...] tratava-se, no entanto, não apenas de reformar a educação e a escola [...] mas também de formar um *trabalhador de novo tipo*, com disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a chamada *sociedade do conhecimento* (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 227, destaques dos autores).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a reforma da educação profissional, bem como dos outros níveis e modalidades de educação, embora nascida de concepções distintas, aproximou-se mais dos “interesses imediatos dos empresários [...] do que das perspectivas democráticas inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil” (RUMERT, 2004, p. 119). Tais interesses, alinhados com as necessidades do mercado, reconheciam a centralidade da educação para uma inserção mais competitiva do Brasil no mundo globalizado, em busca de um desenvolvimento que consiste na própria reprodução do capital.

A LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é um dos documentos mais importantes da reforma da educação, pois veio materializar estas concepções, definindo como sua finalidade, no art. 22, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 9).

Embora a LDB tenha sido aprovado na metade do governo de FHC, os debates ao seu respeito tiveram início no final dos anos 80, antes mesmo da aprovação da Constituição Federal de 1988.

Para se chegar à versão final do texto que compõe a referida Lei, tramitaram no Congresso Nacional dois Projetos de Lei distintos: um que contou com a participação direta

de profissionais da educação e estudantes,³⁵ tendo sido desenvolvido no âmbito da Câmara dos Deputados com participação de Otávio Elísio, Jorge Hage, Ângela Amin e Cid Sabóia de Carvalho; e outro construído no âmbito do Senado por Darcy Ribeiro.

O projeto desenvolvido no âmbito da Câmara dos Deputados contava com contribuições do professor Dermeval Saviani, que buscava incorporar princípios de uma educação politécnica em suas considerações. Rodrigues (1998) atribuiu ao professor o próprio desencadear dos debates atuais acerca da educação politécnica no Brasil.

Nessa perspectiva, as discussões em torno da educação politécnica não são recentes no Brasil, muito menos no cenário mundial. Autores³⁶ que se dedicam à temática são unânimes em afirmar que os aportes teóricos que embasam suas reflexões são provenientes dos estudos de Marx, embora este não tenha se dedicado objetivamente às questões educacionais.

Para Saviani a educação politécnica está intimamente relacionada ao ensino médio, já que essa etapa deve propiciar aos alunos a oportunidade de dominar fundamentos e técnicas de produção. “Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos” (SAVIANI, 2007, p. 161). Aqui educação politécnica deve ser entendida como:

Especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2007, p. 161).

Complementa-se que “na abordagem marxista o conceito de politecnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 162).

A partir destas concepções, Saviani escreveu o texto *Contribuições à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: um início de conversa*, que visava exatamente iniciar as discussões que deveriam desembocar na formulação da LDB, considerando as necessidades e aspirações da sociedade brasileira (SAVIANI, 2008).

O primeiro Projeto de Lei para a LDB foi apresentado à Câmara dos Deputados por Otávio Elísio, e carregava, em seu art. 35, o seguinte texto:

A educação escolar de 2º grau [...] tem por objetivo geral propiciar aos

³⁵ Nesse aspecto, destaca-se o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, constituído em 1987, tendo contribuído para a elaboração do Projeto de Lei n.º 1.258/1988 como proposta para a LDB.

³⁶ Rodrigues (1998) cita, dentre estes autores, Dermeval Saviani, Lucília Machado, Acácia Kuenzer e Gaudêncio Frigotto.

adolescentes *educação politécnica* necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (SAVIANI, 2008, p. 47, destaque nosso).

Já o Projeto de Lei encabeçado por Darcy Ribeiro foi elaborado de forma articulada com o então Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, e por isso ficou conhecido como Projeto de Lei Darcy - MEC. O Projeto estava alinhado à chamada *nova ordem mundial*, que referenciava uma aliança mais ampla entre governo e organismos internacionais, como o Banco Mundial (SILVA, 1998).

Em tramitação desde 1995, após um amplo jogo de concessões e lutas de interesses, votou-se pelo texto de Darcy Ribeiro. Acerca desse processo de tramitação, Tanuri (1998) explica que:

O texto da Câmara foi resultado de longo processo de trabalho coletivo dos educadores e profissionais da educação e de sua atuação junto a parlamentares e lideranças partidárias. Essa participação direta de setores organizados da sociedade civil junto ao Congresso Nacional, para a aprovação de uma lei, é, sem dúvida, de fundamental importância para a construção da democracia. Assim, a favor do projeto da Câmara, na forma do substitutivo Cid Sabóia, estiveram presentes as principais entidades e sindicatos da área de educação. Já o projeto de Darcy Ribeiro, elaborado e aperfeiçoado quase que exclusivamente no âmbito do Senado – embora contemplado com a contribuição de inúmeras emendas por parte de educadores – contou com o apoio do Governo e estava identificado com suas diretrizes (TANURI, 1998, p. 35).

A partir da análise do texto legal aprovado, especialmente do disposto no art. 36, § 2º, que afirma que “o ensino médio, atendida a *formação geral* do educando, *poderá* prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996, p. 14, destaques nossos), pode-se perceber que a educação politécnica, embora permitida, não foi assumida como uma prioridade. O art. 40 da mesma Lei afirma ainda que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular”, mas continua dando uma outra opção quando diz “*ou* por diferentes estratégias de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 16, destaque nosso).

Ainda quanto ao texto aprovado para a redação da LDB n.º 9.394/1996, para abordar especificamente a educação profissional foi elaborado o Capítulo III que, a propósito, utiliza pela primeira vez o termo “educação” para se referir ao processo de profissionalização. Enquanto as Leis anteriores falavam em *treinamento*, *habilitação*, *formação* e *qualificação* profissional, entende-se que a nova Lei aprovada em 1996, ao considerar a profissionalização como uma modalidade de educação, estendeu a ela as mesmas finalidades descritas no seu art.

2º (desenvolvimento do educando, preparo para a cidadania, para estudos posteriores e para o trabalho).

Assim, ao se considerar a profissionalização como *educação*, entende-se que seu papel deve ultrapassar a qualificação para o mercado de trabalho, indo em direção à formação do sujeito cidadão.

Nesse sentido, no que diz respeito ao conceito de *cidadania*, não há uma definição única e “ahistórica”. Conforme Machado (1998), a concepção de cidadania vem mudando ao longo do tempo, sobretudo devido às lutas da sociedade por seus direitos, passando por momentos em que foi compreendida como a garantia de direitos sociais até chegar a incorporar a participação efetiva nas decisões políticas.

Embora não seja objetivo deste capítulo discutir os diferentes conceitos atribuídos à categoria cidadania, faz-se importante acrescentar que o fato de um conceito fazer parte da legislação, não garante sua materialização nas práticas educativas. Estas dependem, sobretudo, das políticas que se articulam nos sistemas de ensino e nas próprias instituições, sendo influenciadas pelas leis, mas não determinadas por elas.

Para regulamentar os artigos da LDB que tratam da educação profissional, foi instituído o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997 que veio organizá-la, definindo que seria dividida nos seguintes níveis:

- a) básico (destinado aos trabalhadores, independente de escolaridade);
- b) técnico (para alunos matriculados ou egressos do ensino médio);
- c) tecnológico (cursos de nível superior tecnológico).

Este Decreto, ao afirmar que a educação profissional técnica deveria ter um currículo próprio *independente* do ensino médio, sendo permitido, no máximo, que acontecesse de forma concomitante, mas sem integração, ampliou a distância entre educação preparatória para o vestibular e educação para o trabalho, ignorando as reivindicações, sobretudo, da sociedade civil, no que concerne à profissionalização dos jovens e adultos trabalhadores.

Para o cidadão trabalhador, a educação profissional de nível básico ficou destinada a uma completa subalternidade, sendo considerada como

uma modalidade de educação não formal e duração variável, destinada a proporcionar ao *cidadão* trabalhador conhecimentos que lhe permitam *reprofissionalizar-se*, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular (BRASIL, 1997, p.1, destaques nossos).

Tal entendimento pode ser considerado uma evidência da total desvalorização pela qual passou a educação profissional dos jovens e adultos, pois sugere que estes *cidadãos trabalhadores* (usando as palavras do Decreto) deveriam ter uma (re)profissionalização adequada às demandas do mercado de trabalho, restringindo-se à complexidade exigida para o exercício da função, considerando seu nível de escolaridade, mas sem prever caminhos para a sua elevação escolar. O próprio fato de considerar a educação profissional de nível básico como modalidade de educação não formal deixou clara a falta de preocupação em garantir que esse processo superasse a marginalização do trabalho manual.

Assim, diante de tais preceitos legais, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que,

de 1996 a 2003, lutou-se por sua revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1089).

Reivindicava-se a integração entre a educação profissional e a educação básica, pretendendo

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, 2005, p.1090).

É importante ressaltar que não se lutava pela volta da obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino médio ou em qualquer outra etapa da educação básica, mas que fosse garantida a possibilidade de se pensar uma educação na qual o trabalho fosse tomado como em seu sentido ontológico, considerando que:

O elemento do trabalho é objetivação da vida genérica do homem: ao não se produzir somente intelectualmente, como na consciência, [...] ele se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado (MARX, 2001, p. 116-117 apud RAMOS, 2010, p. 67).

Foi nesse contexto de discussões que se desenvolveu a proposta de reforma da educação profissional no governo de Lula da Silva.

1.3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO DE LULA DA SILVA

Luiz Inácio Lula da Silva chegou à presidência do Brasil em janeiro de 2003, em um contexto caracterizado por altas taxas de desemprego, priorização do ajuste fiscal, flexibilização e precarização das relações de trabalho, desigualdade social, redução a um Estado mínimo, centralidade do mercado e subordinação à política internacional, sendo esses elementos próprios às políticas neoliberais.

As ações de Lula e sua equipe de governo frente ao contexto neoliberal são contraditórias e, por isso, têm dividido os pesquisadores que buscam analisá-las criticamente. Autores como Garcia (2013), Chauí (2013) e Pochmann (2011) consideraram que o governo de Lula conseguiu avançar no sentido de criar algumas alternativas à proposta neoliberal.

Pochmann (2011) afirmou que apesar do governo de Lula não ter rompido com o sistema de metas da inflação e outros pressupostos do governo anterior, conseguiu distanciar-se, de alguma forma, do pensamento neoliberal. Sua afirmação se justificou em quatro posturas adotadas pelo governo brasileiro nesse período:

- a) retomada de um projeto de desenvolvimento nacional, com recuperação do papel do Estado;
- b) forte ênfase nas políticas sociais;
- c) maior autonomia na governança interna da política econômica nacional;
- d) busca pela não dependência de organismos internacionais.

Outros autores como Melo (2007) e Boito Junior (2003, 2005) defendem que o governo de Lula, apesar da elevação dos gastos sociais, representou a continuidade do governo de FHC, com uma política alinhada aos ideais neoliberais.

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para o segundo mandato à presidência da república em outubro de 2006 representou a consolidação do Partido dos Trabalhadores (PT) e de seu grupo dirigente como partícipes do aprofundamento do projeto societário neoliberal no Brasil (MELO, 2007, p. 195).

No governo de Lula, o documento *Gestão pública para um Brasil de todos: um plano de gestão para o Governo Lula*, publicado em 2003, substituiu o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* de FHC, intentando, segundo Silva (2011, p. 5), “demarcar suas diferenças em relação ao documento-guia anterior”, no entanto,

é possível perceber as continuidades entre os dois planos, por exemplo quando se observa o tratamento dado aos limites fiscais, o cidadão como foco da política de gestão, o princípio da eficiência (fazer mais com menos), a manutenção das figuras institucionais como as OS, as agências e os contratos de gestão, a permanência do princípio da adesão voluntária para as modificações gerenciais, a flexibilização e a simplificação de regras e procedimentos, etc (SILVA, 2011, p. 5).

Por outro lado, Silva (2011) concluiu que, devido ao fato de o governo Lula ter adotado medidas como paralisação das privatizações, maior controle sobre agências reguladoras, reposição dos déficits de servidores públicos (o quadro de servidores havia sido reduzido em prol do enxugamento da máquina do Estado no governo de FHC), dentre outros, pelo menos no que diz respeito à política administrativa, o governo Lula “preservou *parcialmente* o legado que recebeu do governo anterior” (SILVA, 2011, p. 8, destaque nosso).

Sobre a questão, Frigotto e Ciavatta (2011) acrescentam que:

Com a eleição do Presidente Lula da Silva, em outubro de 2002 [...] as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram. Apesar da produção de conhecimentos sobre contradições, desafios e possibilidades da educação, como um projeto universalizado para toda a população, que esperávamos ser apropriado pela política pública do Estado brasileiro, o que tem se revelado é um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações, entraves e omissões no exercício do poder (FRIGOTTO; CIAVATTA; 2011, p. 623).

Apesar das análises que apresentam aproximações e distanciamentos do Governo Lula em relação às políticas neoliberais, ressalta-se que estas integram políticas de Estado e não apenas políticas de governo.³⁷ Isso quer dizer que, se as políticas de Estado neoliberais não são alteradas, tampouco as políticas de governo poderão romper com o neoliberalismo, apesar de poderem torná-lo mais velado.

Quanto ao campo da educação neste contexto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esclarecem que, desde a promulgação da LDB n.º 9.394/1996 até o ano de 2003 os segmentos mais progressistas da sociedade debatiam a questão da integração entre educação profissional e educação básica. Segundo os autores, a eleição de Lula acendeu as esperanças de que os

³⁷ “Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

conhecimentos que vinham sendo produzidos acerca do tema, bem como as lutas sociais,³⁸ fossem considerados para uma reforma da educação profissional, a fim de incorporar a ela o trabalho como princípio educativo, superando as divisões entre atividade manual e atividade intelectual.

A partir das discussões geradas no âmbito do governo e da sociedade civil, houve a defesa de três medidas distintas:

- a) revogação do Decreto n.º 2.208/1997, mas sem a instituição de outro, por entender que esta seria uma medida impositiva e por considerar que somente a LDB vigente era suficiente para se alcançar as mudanças propostas;
- b) manutenção do Decreto n.º 2.208/1997, mas com algumas alterações;
- c) revogação do Decreto n.º 2.208/1997 e a promulgação de um novo decreto (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006).

Considerando o debate estabelecido, a educação profissional passou a fazer parte, inclusive, das propostas de governo de Lula. No documento *Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica* tomava-se como prioridade

explorar os espaços possíveis oferecidos pela LDB, especificamente, nos seus artigos 39 a 42, tentando progressivamente incorporar o ensino profissional e tecnológico à educação básica para atender às demandas não apenas do mundo trabalho, mas da própria sociedade em que vivemos [...] Assim, pretende-se construir uma Proposta que visa corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2004a, p. 2).

Como forma de materializar a referida *correção da distorção de conceitos e de práticas do governo anterior*, baixou-se o Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto n.º 2.208/97. A opção por revogar um decreto e substituí-lo por outro foi fruto do entendimento de que tanto a manutenção do Decreto n.º 2.208/97, quanto sua revogação sem outra medida imediata, poderia permitir que prevalecessem as forças conservadoras de órgãos do governo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006). Portanto,

³⁸ Para discussão acerca dos rumos da educação profissional foram organizados alguns espaços, como os Seminários Nacionais “Ensino Médio: construção política” e “Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”, que ocorreram em maio e junho de 2003, respectivamente, com participação da sociedade civil e de órgãos do governo.

devido ao compromisso assumido pelo governo de Lula, sobretudo com os educadores progressistas, optou-se pela promulgação de um novo decreto, em lugar de encaminhar ao Congresso Nacional propostas de Lei ou de revisão da LDB.

A própria Semtec reconheceu que

era necessária uma mudança, no conteúdo e na forma, da política de ensino médio e da educação profissional e tecnológica. O Decreto n.º 2.208/97 e as regulamentações subsequentes sobre a matéria haviam efetivado uma profunda mudança no ensino médio em sua relação com a educação profissional, contrariando concepções e proposições da maior parte das instituições da sociedade [...] No plano do conteúdo, a mudança mais profunda foi a instauração de uma nova forma de dualismo na educação, ao separar a oferta de ensino médio do ensino técnico, e restringir a oferta do ensino médio nas instituições federais de educação tecnológica [...] Embora o instrumento mediante o qual se efetivam as mudanças das concepções assinaladas especialmente na Exposição de Motivos, quanto ao conteúdo e à forma, seja novamente um decreto, o método empreendido pela equipe da Semtec foi totalmente diverso. Este foi marcado pela consulta e pelo diálogo com a sociedade civil e política, como estratégia da política de reconhecimento de diferentes interesses, bem como pela transparência nas discussões e nas decisões (BRASIL, 2004e, p. 1-2).

Assim, o novo documento legal veio afirmar que a educação profissional poderia ser organizada em três modalidades:

- a) formação inicial e continuada de trabalhadores;
- b) educação profissional técnica de nível médio;
- c) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Segundo o novo Decreto, a educação profissional técnica de nível médio pode ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, havendo como possibilidades as formas *integrada*, *concomitante* ou *subsequente*.³⁹ No caso de oferta integrada, as instituições de ensino devem “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004b, p. 2). Esta possibilidade foi colocada como uma tentativa de se resgatar a base unitária (politécnica) do ensino médio, que fazia parte do Projeto de Lei proposto pela Câmara para estabelecer as diretrizes e bases da educação (Projeto substituído pelo de Darcy Ribeiro).

Em relação à educação profissional destinada aos cidadãos trabalhadores, que deixa de

³⁹ A forma integrada envolve matrícula única para ensino médio e profissional na mesma instituição. A concomitante prevê matrículas distintas para cursos oferecidos na mesma instituição ou não, mas só para quem concluiu o ensino fundamental ou cursa o médio. A forma subsequente destina-se àqueles que já concluíram o ensino médio.

ser denominada *educação profissional de nível básico* para ser *formação inicial e continuada de trabalhadores*, o art. 3º, § 2º veio regulamentar que:

Os cursos e programas de formação inicial e continuada [...] articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador (BRASIL, 2004b, p. 1).

Essa orientação contribuiu para que, em 2008, a Lei n.º 11.741⁴⁰ acrescentasse à LDB n.º 9.394/1996 o §3º do art. 37, que afirma: “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 1996, p. 15).

No entanto, o novo Decreto não rompe totalmente com as forças conservadoras. Sua aprovação “não muda o desmonte produzido na década de 1990. Há a necessidade das instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizarem para mudanças efetivas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 45).

Um dos eventos que sinaliza para a contradição da integração entre a educação básica e a educação profissional é o desmembramento da Semtec, que ocorreu alguns meses antes da promulgação do Decreto n.º 5.154/2004. Essa secretaria, que concentrava as ações relacionadas à educação profissional e ao ensino médio, foi transformada em Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, sendo que, as atividades relacionadas ao ensino médio passaram a integrar a recém criada Secretaria de Educação Básica⁴¹ (Figura 1).

⁴⁰ Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

⁴¹ Fonte: <<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/732-tarso-genro-anuncia-reestruturacao-do-mec>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

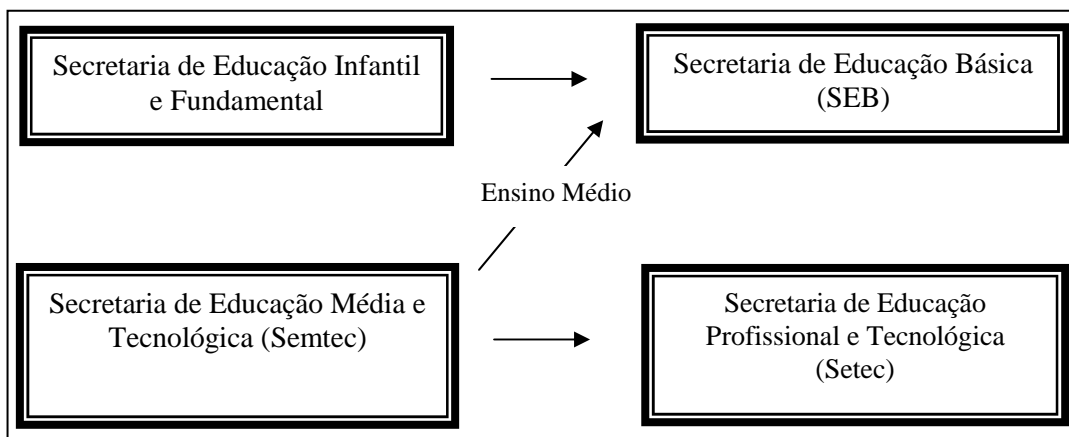


FIGURA 1 - Secretarias do MEC reestruturadas em 2004

Fonte: Elaborada pela autora.

A reestruturação corroborou para a existência de redes e sistemas distintos no que tange à educação básica e à educação profissional, embora estivesse presente no discurso oficial a necessidade de articulação entre elas. O documento *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*, divulgado pela Setec em abril de 2004, afirmava que:

Propõe-se uma escola que contribua para a superação da estrutura social e desigual brasileira mediante a reorganização do sistema educacional. Assim, é preciso superar definitivamente a concepção que separa a educação geral e propedêutica da específica e profissionalizante, a primeira destinada aos ricos e a segunda aos pobres (BRASIL, 2004d, p. 21).

Como a educação profissional possui um custo mais elevado para o Estado, não atrelá-la à educação básica acaba sendo uma opção menos onerosa ao aparelho estatal, tendo em vista, ainda, que a educação profissional pode ser ofertada por meio de parcerias com a iniciativa privada, conforme prerrogativa do próprio setor empresarial que vem tomando para si parte da responsabilidade com a formação de profissionais para a competitividade e a elevação dos baixos níveis de escolaridade.

Os documentos produzidos a partir do novo Decreto, como o Parecer CNE/CEB n.º 39, de 8 de dezembro de 2004 e a Resolução CNE/CEB n.º 01, de 3 de fevereiro de 2005, não demonstraram haver uma nova concepção pedagógica, já que a integração entre a educação básica e a educação profissional foi compreendida no sentido da *simultaneidade* e a independência entre elas continuou sendo afirmada.

O Parecer CNE/CEB n.º 39/2004 defende que a forma integrada de articulação entre educação profissional técnica de nível médio e ensino médio deve assegurar “simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as

condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004c, p. 405) e ainda que a educação profissional técnica de nível médio “não pode tomar o lugar do ensino médio” (BRASIL, 2004c, p. 403), embora, contraditoriamente, diga mais adiante que não se pode organizar esse curso integrado com duas partes distintas. O documento reconhece ainda a possibilidade de a integração ocorrer nos mesmos moldes para a EJA.

A forma integrada, portanto, foi reconhecida no fato de haver matrícula e conclusão únicas, mas os conhecimentos continuaram sendo vistos como de naturezas distintas e independentes.

Para Ciavatta (2009), o Parecer CNE/CEB n.º 39/2004 e a Resolução n.º 01/2005 não trouxeram à EJA a possibilidade de uma verdadeira integração, constituindo “na verdade, falsos avanços [...] simulacros que nos distraem, enquanto permitem a vitória dos conservadores no meio de uma ou outra alteração” (CIAVATTA, 2009, p. 82).

Quanto à educação profissional dos jovens e adultos trabalhadores, continuou havendo a divisão da responsabilidade entre o MEC e o MTE. Nesse aspecto, no âmbito do MTE, especificamente na Secretaria de Políticas Públicas de Emprego, foi instituído, por meio da Resolução n.º 333, de 10 de julho de 2003⁴², o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), que substituiu o Planfor, do governo de FHC⁴³. A Setec afirmava que o Planfor apresentava

a educação profissional como um remédio para os males do desemprego, do subemprego, da precarização do trabalho. Enfatizou-se a formação dos trabalhadores no contexto das transformações produtivas, da nova organização do trabalho e da introdução das novas tecnologias. Transferiu-se para o indivíduo a responsabilidade daquilo que é criação social, a geração das formas de sobrevivência humana (BRASIL, 2004d, p. 12).

O PNQ surgiu a partir da necessidade de articular as políticas de qualificação às de trabalho, renda e educação, além de superar a ênfase dada pelo Planfor aos cursos de curta duração, voltados essencialmente para o desenvolvimento de habilidades específicas. Explicitando sua concepção de qualificação social e profissional como sendo “um conjunto de políticas que se situam na fronteira do Trabalho e da Educação (articulando-se)” (MTE, 2004, p. 2), o PNQ definiu como parte de seu público prioritário os “trabalhadores/as egressos do sistema penal e jovens submetidos a medidas sócio-educativas” (CODEFAT, 2003, p. 10). Posteriormente, em 2008, a Resolução n.º 575, em seu art. 4º, incluiu como parte da população a ser prioritariamente atendida pelo PNQ, os trabalhadores internos do sistema

⁴² Revogada pelas Resoluções n.º 575, de 28 de abril de 2008 e n.º 679, de 29 de setembro de 2011.

⁴³ Segundo Peixoto (2008) o PNQ incorporou muitas das concepções e objetivos propostos pelo Planfor.

penal.

Pode-se inferir que considerar detentos e ex-detentos como público alvo do PNQ pode sinalizar para dois fatores importantes e, até mesmo, antagônicos: a concepção dessas pessoas como sujeitos de direitos e a necessidade de inserção destas no mercado de trabalho, tendo em vista fazerem parte da população economicamente ativa.

Situados nesse contexto, surgem programas destinados à profissionalização dos trabalhadores, integrando os privados de liberdade, como Escola de Fábrica,⁴⁴ Projovem⁴⁵ e o próprio Proeja, instituído pelo Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005, sob a coordenação da Setec.

A partir da trajetória histórica e política apresentada, comparando-se o Planfor de FHC e o PNQ de Lula da Silva, pode-se afirmar que não houve mudanças substanciais de um para outro. Na concepção de Peixoto (2008) tanto no Planfor quanto no PNQ a educação profissional aparece como elemento estratégico para o desenvolvimento do país e superação do desemprego. No entanto,

os Planos de Qualificação Profissional instituídos nos governos FHC e Lula foram marcados por estratégias de qualificação profissional que não são capazes de enfrentar os problemas ocasionados pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho, tampouco podem ser considerados como elementos capazes de amenizar os efeitos do desemprego e do aumento da precarização das condições de trabalho, à medida que nos Planos encontra-se intrínseco a perspectiva neoliberal que restringe as políticas públicas a serem desenvolvidas (PEIXOTO, 2008, p. 123).

O autor coloca ainda que ambos os Planos tiveram como público alvo as classes menos favorecidas, o que sinaliza para uma função compensatória das políticas de formação profissional. Nesse sentido, acrescenta que estas se apresentam como “falsa esperança”, pois atribuem à ausência de capacitação do trabalhador o fato dele estar desempregado.

⁴⁴ Criado em 2004.

⁴⁵ Programa Nacional de Inclusão de Jovens, criado em 2005.

2 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PROEJA

Instituído pelo Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005, o Proeja, inicialmente denominado *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*, tinha como proposta articular ensino médio e educação profissional técnica de nível médio para estudantes da EJA, além de ofertar formação inicial e continuada a trabalhadores. A justificativa legal do programa encontrou embasamento na Constituição Federal de 1988, especialmente no art. 205, que afirma que a “educação, direito de todos e *dever do Estado* e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, *visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1988, p. 121, destaques nossos). A LDB 9.394/1996 também sustentou as propostas do programa ao afirmar no art. 37, § 3º, que a EJA deve articular-se, preferencialmente, com a educação profissional.

Tal articulação no Proeja deveria acontecer por meio de cursos realizados em instituições federais de ensino técnico.⁴⁶ Conforme o art. 2º do Decreto n.º 5.478/2005 estas instituições deveriam destinar 10% de suas vagas ao programa a partir do ano de 2005.

O elemento “qualidade” foi utilizado para justificar a escolha da rede federal para a implementação do Proeja:

A tradição da oferta de cursos de excelência da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vem compor com experiências inovadoras na oferta da EJA no Brasil, integrando a educação básica à formação profissional, tendo como produto final uma *formação essencialmente integral* (BRASIL, 2007a, p. 29, destaque nosso).

No entanto, conforme afirmam Oliveira e Pinto (2012) e Carvalho e Bohn (2013), o Decreto foi recebido por uma grande parte dos professores da rede como mais uma imposição do governo, pois não havia sido feita a escuta da sociedade civil no momento de definir as metas de atendimento do programa. Assim, essa falta de diálogo prévio com a rede federal e a sociedade, bem como a imposição do programa pelo MEC, contribuiu para que houvesse certa rejeição às propostas do Proeja.

⁴⁶ Na atualidade, a rede federal de educação profissional e tecnológica é formada por escolas ou colégios técnicos vinculados às universidades federais, por Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, Institutos Federais de Educação Tecnológica e pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Acrescenta-se que, ainda que os cursos técnicos e tecnológicos já ofertados pelas instituições federais fossem reconhecidos por sua tradição de excelência, os jovens e adultos trabalhadores não faziam parte do público prioritário de seu atendimento, embora algumas instituições já desenvolvessem projetos voltados para a EJA. Somadas a isso, havia outras questões, como a insuficiência de aporte financeiro para o desenvolvimento do programa e o número insuficiente de docentes do ensino médio nessas instituições federais – consequência da separação entre ensino médio e ensino profissional feita pelo Decreto n.º 2.208/1997 no governo de FHC (LEMES, 2013).

Criticava-se, ainda, o fato de que o Decreto estipulava cargas horárias máximas para os cursos, a saber, 1.600 horas para os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e 2.400 horas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio. Temendo o “aligeiramento” presente nas propostas de governos anteriores, tal restrição foi considerada negativa pelo segmento progressista da sociedade, pois limitar a carga horária dos cursos a um *máximo* significava proporcionar uma formação *mínima* para os jovens e adultos trabalhadores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Tendo em vista os embates gerados, bem como a necessidade de fortalecer a proposta do Proeja, a Setec promoveu uma série de oficinas pedagógicas com servidores da rede federal de educação profissional e tecnológica. Esses encontros, que permitiram discutir os desconfortos provocados pelo Decreto n.º 5.478/2005, foram fundamentais para sua revogação e substituição por um novo documento legal.

Assim, no ano de 2006, foi promulgado o Decreto n.º 5.840, de 13 de julho, que alterou a nomenclatura do Proeja para *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*, ampliando-o ao incluir a possibilidade de integração da educação profissional com o ensino fundamental e não apenas com o ensino médio.

A inclusão do ensino fundamental no Proeja, segundo a Setec, foi resultante dos debates e experiências vivenciados na própria rede federal de educação tecnológica e profissional, cujos sujeitos “passaram a questionar o programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos” (BRASIL, 2007a, p. 12).

Nessa perspectiva, um dos três Documentos Base do Proeja afirma que a ampliação do programa teve como “horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas” (BRASIL, 2007a, p. 12), justificando-se pela quantidade de pessoas com idade

entre 18 e 24 anos em situação de trabalho preocupante, devido à baixa escolaridade e à falta de qualificação profissional. Em 2002 havia 23.098.462 jovens nessa faixa etária, sendo que, destes, apenas 5.388.869 (aproximadamente 23%) tinham um emprego formal.

A escolaridade dos jovens e adultos que enfrentavam o mundo do trabalho também apresentava-se como um elemento desfavorável. Em 2005, cerca de 26% da população apresentava até 7 anos de estudo, ou seja, grande parte não ultrapassou o ensino fundamental – um terço dos brasileiros que ingressavam na escola não chegava à metade do ensino fundamental (BRASIL, 2007a, 2007b).

Nesse sentido merece ainda destaque o fato de que essa significativa quantidade de cidadãos com menos de 8 anos de escolarização tem efetivamente comprometidas suas possibilidades de inserção social, política, cultural e econômica em uma sociedade que exige níveis cada vez mais crescentes de escolarização e de certificação profissional (BRASIL, 2007c, p. 16).

A partir dessa ampliação dos níveis de ensino a serem contemplados pelo Proeja, a Setec elaborou três documentos importantes, que trouxeram as bases das três frentes de trabalho estabelecidas, até então, para o programa:⁴⁷

- a) Documento Base Proeja - Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio (BRASIL, 2007a);
- b) Documento Base Proeja – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental (BRASIL, 2007c);
- c) Documento Base Proeja – Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena.⁴⁸

Outras mudanças foram instituídas pelo novo Decreto no que diz respeito às instituições proponentes dos cursos. Estes passaram a poder ser ofertados não só nas instituições federais de ensino técnico, mas também nas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais, além de entidades privadas promotoras de cursos de formação profissional vinculadas ao sistema sindical. Tendo em vista que a integração proposta pelo programa pode ocorrer de forma integrada ou concomitante, a possibilidade de oferta dos cursos foi condicionada, no art. 1º, à construção de um *projeto pedagógico integrado único*, isto é, um projeto que conceba a educação básica e a educação profissional sem dissociá-las no processo de formação dos estudantes.

⁴⁷ Cf. Portal SETEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12292&Itemid=573>. Acesso em: 23 jun. 2014.

É fundamental que seja elaborado um projeto político pedagógico único, a partir da ação conjunta das instituições que estiverem colaborando no sentido de viabilizar a respectiva oferta. Nesse projeto político pedagógico interinstitucional único, é imprescindível que se incorporem, ao máximo possível, as concepções, princípios e diretrizes estabelecidas para a oferta integrada [...] O que se pretende é uma integração epistemológica, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber fazer (BRASIL, 2007a, p. 39, 41).

Apesar de ter sido permitida a participação de instituições de naturezas diversas na implementação do programa, a rede federal continuou tendo a obrigatoriedade de oferta dos cursos. O art. 2º do Decreto n.º 5.840/2006 determinou que fossem disponibilizadas ao Proeja, no mínimo, 10% das vagas de ingresso nas instituições, sendo que, tal porcentagem deveria ser ampliada a partir do ano seguinte.

Quanto às cargas horárias dos cursos, estas deixaram de ter um máximo e passaram a ter um mínimo de 1.400 horas, para os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, e de 2.400 horas para os cursos técnicos de nível médio.

O estabelecimento de tais cargas horárias mínimas para a formação geral e formação profissional visam garantir o não aligeiramento da formação. A divisão da quantidade mínima de horas para cada uma das formações não tem como objetivo a separação entre os momentos de aprendizagem, antes busca orientar quanto ao tempo mínimo necessário para que se tenha certa qualidade (BRASIL, 2007c, p. 39).

As opções de oferta dos cursos do Proeja, conforme o Decreto n.º 5.840/2006, são apresentadas na Figura 2:

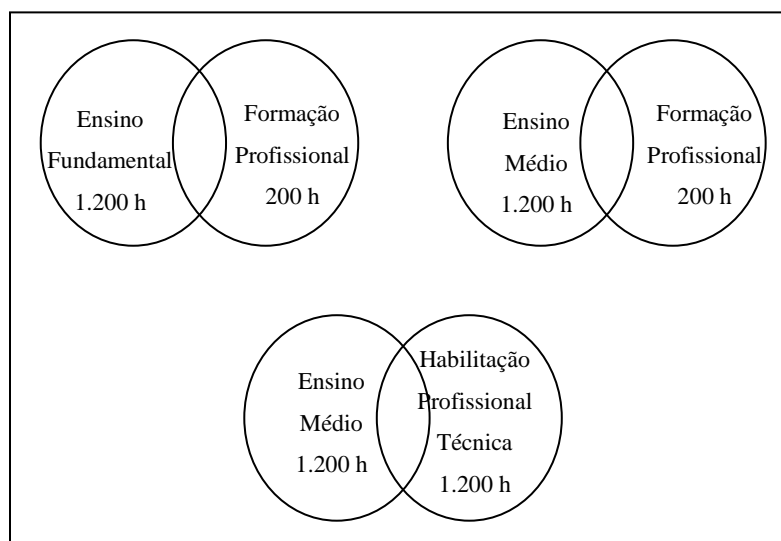


FIGURA 2 - Possibilidades de oferta do PROEJA em cargas horárias mínimas

⁴⁸ Este não será discutido nesse trabalho, tendo em vista limites de tempo e de temática.

Fonte: BRASIL, 2006b.

Outra alteração relevante foi a inserção da possibilidade de reconhecimento de habilidades e saberes adquiridos em ambientes extraescolares. Nesse sentido, o art. 6º do Decreto n.º 5.840/2006 instituiu que todos os cursos do Proeja devem prever a possibilidade de conclusão com certificação a qualquer tempo, desde que comprovados, por meio de avaliação, o aproveitamento e o cumprimento dos objetivos propostos. Tal alternativa foi adotada com a seguinte justificativa:

A aprendizagem é entendida como processo pelo qual o indivíduo relaciona um conhecimento com os conhecimentos anteriormente construídos [...] Assim, o currículo deve prever possibilidade da certificação dos conhecimentos adquiridos, ao longo da vida, pelo jovem e adulto (BRASIL, 2007c, p. 40).

Nesse contexto, o Proeja apresentou-se em seus documentos legais como proposta de *política pública perene*, voltada para a elevação da escolaridade com profissionalização, a fim de contribuir para a integração social e laboral de jovens e adultos, tomando como perspectiva a educação ao longo da vida e para a vida.⁴⁹ “Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (BRASIL, 2007a, p. 43).

Ao expor sua concepção acerca de currículo integrado, a Setec retoma a discussão acerca da dicotomia entre atividade manual e atividade intelectual, afirmando que:

Não se pode tratar a formação como algo exclusivamente do mundo do trabalho ou do mundo da educação. Trata-se de percebê-la como um ponto de intersecção [...] que compreende múltiplas dimensões, a qualificação nunca é apenas “profissional” (dimensão técnica), mas sempre “social” (dimensão sociolaboral). Pode-se falar, portanto, em *qualificação social e profissional* para denominar as ações de formação voltadas para uma inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho (BRASIL, 2007a, p. 40, destaque do autor).

Ainda em Brasil (2007a) são apresentados seis princípios sobre os quais o Proeja está pautado:

- a) inclusão da população nas ofertas educacionais dos sistemas de ensino;
- b) inserção orgânica da EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos;

⁴⁹ Conforme preconiza a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, produzida a partir da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em Hamburgo no ano de 1997.

- c) ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio;
- d) trabalho como princípio educativo;
- e) pesquisa como fundamento de formação;
- f) condições gerenciais de gêneros e relações étnico-raciais, como fundantes da formação humana e da produção das identidades sociais.

Nessa perspectiva, a necessidade de estender o direito à educação básica e à educação profissional para os jovens infratores e adultos privados de liberdade também foi afirmada:

Além da privação da liberdade, gera-se sob a guarda do Estado uma nova exclusão: a do direito a acessar a escolarização, por não ser ela ofertada para sujeitos apenados na maioria dos estabelecimentos prisionais, como dever do Estado. [...] O atual Governo, conhecedor dessa situação, tem trabalhado com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2007a, p. 21-22).

Diante do exposto, considerando o discurso presente nos documentos base do Proeja, pode-se afirmar que o programa intenta criar caminhos para que a integração entre a educação básica e a educação profissional possa se efetivar na perspectiva da diminuição da distância entre atividade intelectual e atividade manual. Em relação à integração proposta Frigotto e Ciavatta (2011) inferem:

Guardadas as diferenças históricas, sua origem remota esta na educação socialista, politécnica ou tecnológica (Marx, 1980),⁵⁰ que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 626).

Assim, o Proeja, conforme seus documentos oficiais, busca a inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho, sem perder de vista sua inclusão social e política, afirmando que é preciso “romper com a lógica que submete a educação ao mercado, porque essa lógica subtrai os direitos da cidadania” (BRASIL, 2007c, p. 25). No entanto, é preciso cuidado para que não se tenha uma visão “redentora” do programa, como se o desemprego ou a falta de emprego digno fosse consequência apenas da ausência de políticas voltadas para a formação profissional e a elevação da escolaridade dos sujeitos.

A educação desempenha um importante papel, mas não se pode ignorar aspectos históricos, econômicos e sociais que demonstram como o sistema capitalista precisa manter

⁵⁰ Cf. MARX, K. O processo de produção do capital. In: MARX, K. **O capital**. (Crítica da economia política). 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro 1.

certos níveis de desemprego em sua estrutura, bem como o fato de que a elevação da escolaridade e a formação profissional não têm o poder de, sozinhas, assegurarem aos sujeitos sua colocação/recolocação no mundo do trabalho.

A própria Setec reconheceu que a acentuada estratificação social do país contribui para a formação de um exército de reserva, composto por “brasileiros e brasileiras sem alternativa de vida, que vão engrossar os bolsões de miséria, ocupando subempregos ou sendo atraídos pelo submundo da marginalidade” (BRASIL, 2007a, p. 28). O documento seguiu afirmando que a oferta da EJA integrada à educação profissional “almeja romper com os processos de exclusão e de formas crescentemente perversas de inclusão” (BRASIL, 2007a, p. 28-29), mas nesse ponto reside o seguinte questionamento acerca do Proeja: até que ponto é possível romper com essa lógica, considerando as características existenciais do próprio sistema capitalista?

Analisando os limites e as possibilidades do Proeja, Ferreira (2012) entende que o programa busca cumprir duas funções próprias ao capitalismo: qualificar para o mundo do trabalho e promover a justiça social. Nesse aspecto, “justiça social” é entendida sob a perspectiva da equidade, ou seja, da necessidade de dar a todos as mesmas oportunidades. Assim, a educação passa a ser vista como a solução de muitos problemas sociais, especialmente da pobreza e da violência, cumprindo o que Ferreira (2012) chamou de “gestão do trabalho e da pobreza”.

Entretanto, o próprio autor reconhece também que o Proeja avançou ao propor para os jovens e adultos uma formação que integre educação para o mundo do trabalho à elevação da escolaridade.

Na mesma direção, Frigotto e Ciavatta (2011) consideram que, apesar da implantação do Proeja ter sido marcada por diversas controvérsias,

é uma conquista em processo, dos trabalhadores e fruto de intensa mobilização de educadores ligados à educação popular e à educação de jovens e adultos, em favor de políticas que rompessem com o formato tradicional dos cursos supletivos e integrassem essa modalidade de educação no sistema regular de ensino fundamental e médio (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 627).

Algum avanço pode ser constatado ao se comparar a proposta do Proeja àquelas do governo de FHC, pois, nesse período, o MEC voltava-se, prioritariamente, para a educação profissional de nível médio e o MTB desenvolvia programas para qualificar trabalhadores sem nenhuma relação com a educação básica.

2.1 MATERIALIZAÇÃO DO PROEJA

A fim de viabilizar a implementação do Proeja, a Setec divulgou algumas ações realizadas no período de 2005 a 2008 junto às instituições federais de ensino profissional,⁵¹ dentre as quais destacamos:

- a) adaptação da infraestrutura existente nas instituições de ensino;
- b) promoção de programas de qualificação profissional de docentes e gestores em nível *lato sensu* e em cursos de extensão;
- c) incentivo à formação de núcleos de pesquisa destinados a materializar redes de colaboração acadêmica, podendo ser citado o ProejaCapes/Setec,⁵² cuja finalidade seria estimular a realização de pesquisas científicas e tecnológicas, além da formação de profissionais pós-graduados em Proeja, contribuindo, dessa forma, para desenvolver e consolidar o conhecimento científico produzido na área.

Nesse sentido, o Ofício Circular n.º 61, de 26 de outubro de 2005, encaminhado pelo então secretário da Setec, Eliezer Pacheco, aos dirigentes da rede federal de educação profissional e tecnológica, tratava da descentralização de recursos para a implementação do Proeja, sendo que, em 2006, foram investidos cerca de R\$ 6 milhões para abertura dos primeiros cursos (LEMES, 2013).

Quanto à promoção de programas de qualificação profissional de docentes e gestores, Paiva (2012) observou que, devido ao fato de a maioria dos professores da rede federal possuir titulação de mestrado ou doutorado, os cursos de pós-graduação *lato sensu* em Proeja acabaram sendo mais atrativos para professores da educação básica de outras redes, já que, não havia restrições a sua participação.

Conforme Oliveira e Pinto (2012), as ações propostas pelo MEC para formação de professores e construção e consolidação de conhecimentos pertinentes ao Proeja podem ser consequência do reconhecimento, pela própria Setec, de que as instituições federais responsáveis pela oferta do programa, apesar da reconhecida qualidade de seu trabalho, em sua maioria, possuem uma cultura escolar sedimentada em uma concepção de educação profissional do trabalhador de caráter tecnicista mercadológico. Assim, o MEC assumiu para si a responsabilidade de, dentre outros, “fomentar a formação de profissionais da educação

⁵¹ Fonte: MEC/SETEC. PROEJA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 10 fev. 2013.

⁵² Cf. Edital PROEJA/CAPES/SETEC n.º 003/2006. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/posgraduacao/Strictu%20Sensu/edital-de-bolsas-1-2010.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

para atuação em cursos Proeja” e “fomentar a pesquisa na área de Educação Básica integrada à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos” (MEC, 2013, p. 2).

Como resultado das ações desenvolvidas nesse sentido pelo governo federal, em 2009 a Setec já tinha constituído 33 pólos de educação presencial destinados a garantir a oferta do curso de pós-graduação em Proeja, contando com aproximadamente 2.789 matrículas e investimento de R\$ 7.632.802,12. Em 2010 foram realizados oito Fóruns Regionais Proeja e um encontro nacional para diálogos e experiências na cidade de Porto Alegre/RS. Já em 2011, aconteceu, em Brasília/DF, o Seminário Nacional do Proeja, com participação de 150 pessoas,⁵³ que se reuniram para discutir o cumprimento da meta 10 do Plano Nacional de Educação 2011-2020⁵⁴, que prevê a oferta de, no mínimo, 25% das matrículas de EJA na forma integrada com a educação profissional, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Para atender à formação de núcleos de pesquisa voltados ao estudo do Proeja, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) lançou o Edital Proeja-Capes/Setec n.º 03/2006, que instituiu o “Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos”. Seu objetivo geral era estimular a

produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área (BRASIL, 2006a, p. 1).

A partir desse Edital, de 2007 a 2010 nove projetos foram selecionados em todo o país para receber o aporte financeiro de R\$ 100.000,00 ao ano, sendo que, a maior parte do recurso foi destinada a bolsas de mestrado e doutorado.

Também foram articuladas ações destinadas à assistência dos jovens e adultos participantes do programa, por meio da descentralização de R\$ 4.000.000,00 em bolsas-permanência, no valor de cem reais para 7.152 estudantes (BRASIL, 2008), como forma de diminuir a significativa evasão – em torno de 30% – identificada e constatada nas visitas realizadas nas instituições executoras do programa, no contexto de um projeto intitulado

⁵³ As ações descritas estão disponíveis no *site* do MEC, no qual não há informações referentes aos anos posteriores a 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=562&catid=259:proeja-&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&option=com_content&view=article>. Acesso em: 29 abr. 2014.

⁵⁴ Disponível em: <file:///C:/Users/GIRENAN/Downloads/professor_francisco_aparecido_cordao_presidente_educacao_basica_conselho_nacional_educacao.pdf>. Acesso em 23 jun. 2014.

Inserção Contributiva. As bolsas foram uma opção para minorar um dos fatores apontados pelos alunos como principal causa para a evasão: dificuldades de transporte e falta de alimentação (TAUFICK, 2013).

A partir das visitas realizadas por meio da Inserção Contributiva, entendeu-se ainda que grande parte das dificuldades encontradas pelas instituições federais decorria da falta de diálogo entre elas. Assim, no ano de 2008 foram realizados 14 encontros micro-regionais (Diálogos Proeja), que contaram com investimento total de R\$ 427.944,71.⁵⁵

As ações apresentadas até aqui mostram que recursos significativos têm sido investidos para a implementação e consolidação do Proeja, por isso, considera-se importante compreender de que forma é realizado o financiamento do Proeja.

Segundo informações presentes no *site* do MEC, as fontes de recursos são distintas, conforme a natureza da instituição participante. Para as escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são repassados recursos da Setec, por meio da Função Programática 12.363.1062.6358.0001,⁵⁶ além de recursos diretos do Tesouro Nacional, mas exclusivamente para as matrículas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio (Proeja técnico).

No que diz respeito aos municípios e estados, estes recebem transferências do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), criado pela Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Os estados podem ainda aderir ao programa Brasil Alfabetizado, também coordenado pela Setec. O acompanhamento e o controle social da do Proeja, incluindo a utilização de seus recursos, conforme o art. 9º do Decreto 5.840/2006, são responsabilidade de um comitê nacional de função consultiva, cujos membros, atribuições e regimento são definidos em conjunto pelo MEC e pelo MTE.

As ações apresentadas têm culminado, no geral, no crescimento do número de jovens e adultos matriculados em cursos do Proeja, como mostra a Tabela 2:

TABELA 2 - Matrículas em cursos Proeja na Rede Federal por região brasileira

Região	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Centro-Oeste	176	355	684	1.148	2.232	2.486	2.574	9.655
Nordeste	1.230	1.650	3.896	4.610	9.277	9.833	10.735	41.142
Norte	649	1.178	1.307	1.664	3.233	3.186	3.086	14.863

⁵⁵ Fonte: Ações PROEJA (2008). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

⁵⁶ *Função Programática* é um termo utilizado pela Secretaria da Fazenda para identificar a função, a subfunção, o programa e o projeto/atividade para os quais se destina um recurso, conforme sinaliza a Lei n.º 4.320/1964.

Sudeste	1.515	2.478	2.579	3.989	10.084	9.145	8.580	38.370
Sul	559	330	1.233	1.592	6.655	6.802	6.408	23.579
Total	4.129	5.991	9.699	13.003	31.481	31.452	32.103	127.609

Fonte: TAUFICK (2013, p. 94).

2.2 O PROEJA FIC

No ano de 2009 a Setec lançou o Edital do Proeja FIC, publicando em 08 de abril de 2009 o Ofício Circular n.º 40/2009/GAB/SETEC/MEC, ao qual estava anexo. Seu objetivo principal era convidar as instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica a apoiarem a oferta de cursos de formação inicial e continuada a alunos da EJA nos municípios brasileiros, incluindo os jovens e adultos reclusos em estabelecimentos penais, como forma de garantir o direito à educação e à qualificação das pessoas privadas de liberdade.

Nessa direção, Schmidt e Crayd (2010 apud ARAÚJO, 2013) ressaltaram a tendência de se incluir a população carcerária em programas educacionais em andamento, conforme afirmação da então Coordenadora Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da Setec, Caetana Rezende Silva. Segundo ela, a idéia do Proeja abranger o sistema prisional

foi impulsionada pela criação do PRONASCI (Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania)⁵⁷ e pela observação de experiências já desenvolvidas em penitenciárias, mesmo fora de programas governamentais. Rezende ainda explica que, tendo como pressuposto algumas experiências bem sucedidas, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) começou a estudar a possibilidade de fomentar ações similares dentro dos presídios, como a implantação do Programa de Educação de Jovens e Adultos (SCHMIDT; CRAYD, 2010 apud ARAÚJO, 2013, p. 7).

Por isso, no Ofício Circular n.º 40/2009, a Setec/MEC afirma:

Em outra frente, como parceiros do Ministério da Justiça no âmbito do PRONASCI, no alinhamento das políticas de educação profissional e tecnológica e da educação de jovens e adultos com as de segurança pública e fundada na convicção de que a educação é um direito de todos, o MEC, Setec-Secad, convida as instituições da rede federal para, em cooperação com os sistemas públicos de ensino e sistemas penitenciários, contribuir

⁵⁷ O Pronaci foi lançado em julho de 2007 pelo Ministério da Justiça, com o objetivo de melhorar a segurança pública. Por meio da articulação entre a União e os estados, Distrito Federal, municípios e comunidade, pretende-se implementar programas, ações e projetos que tratem os problemas de segurança pública de maneira transversal e sob a ótica da prevenção. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/pronasci>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

para a garantia do direito à educação e à qualificação para o trabalho da pessoa presa (BRASIL, 2009, p. 3).

Diante disso, a Setec apontou que até o ano de 2009 foram investidos R\$16.219.231,28 para a matrícula de 11.224 alunos em cursos ofertados nos municípios e instituições prisionais. Em 2011, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte abriu uma turma do curso de Gestão em Qualidade de Serviço para 12 alunos do sistema prisional e o Instituto Federal de Rondônia abriu vagas para 26 detentos no curso de Vendas/Auxiliar Administrativo.⁵⁸

O Ofício Circular n.º 40/2009 propôs quatro ações para a efetivação do Proeja FIC, sendo elas:

- a) formação continuada de profissionais, inclusive da segurança pública, no caso de implantação em unidade prisional;
- b) implantação;
- c) produção de materiais pedagógicos voltados para o próprio Proeja FIC;
- d) monitoramento, pesquisas e estudos que possibilitem consolidar as ações desenvolvidas e a produção de conhecimentos relacionados ao programa.

As duas frentes de trabalho apresentadas para o Proeja FIC pelo referido ofício foram a sua *implantação nos sistemas ou redes municipais de educação* (incluindo o sistema socioeducativo) e a sua *implantação em estabelecimentos penais*.⁵⁹ Em ambos os casos, definiu-se como atribuição das instituições da rede federal, na condição de proponentes, encaminhar à Setec todos os documentos solicitados para participação no Edital, sendo eles: ofício de encaminhamento, Projeto Pedagógico e Plano de Trabalho Simplificado. Tais documentos teriam que ser, obrigatoriamente, elaborados conforme modelos anexos ao Ofício n.º 40/2009, contemplando as quatro ações definidas para a implantação do programa.

A Tabela 3 apresenta algumas aproximações e distanciamentos entre as duas frentes de trabalho.

TABELA 3 - Condições para encaminhamento de projetos para participação no Proeja FIC

Proeja FIC nos sistemas ou redes municipais de ensino	Proeja FIC nos estabelecimentos prisionais
Obrigatoriedade da comprovação da parceria	Obrigatoriedade da comprovação da parceria

⁵⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=562&catid=259:proeja-&id=12288>>: programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&option=com_content&view=article>. Acesso em: 29 abr. 2014.

⁵⁹ O sistema sócio-educativo destina-se aos menores infratores. Já aos adultos, condenados ou em regime provisório, destina-se o sistema prisional.

entre instituição proponente e municípios ou rede municipal de ensino	entre instituição proponente e estado ou município integrante do PRONASCI, por meio de suas secretarias de educação e de segurança
Apenas um projeto por unidade de ensino ou campus da instituição proponente	Sem restrição quanto ao número de projetos por unidade de ensino ou campus da instituição proponente
Máximo de 30 alunos por turma e mínimo de 90 vagas para os cursos Proeja FIC	Sem restrição quanto à quantidade de alunos
Valor máximo descentralizado por turma de 30 alunos: R\$65.000	Valor máximo descentralizado por projeto: R\$65.000
Capacitação em curso de formação continuada para todos os profissionais envolvidos	Capacitação em curso de formação continuada para todos os profissionais envolvidos

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Brasil (2009).

A partir do Ofício n.º 40/2009/Edital Proeja, as instituições interessadas em oferecer cursos Proeja FIC teriam até 01 de junho de 2009 para encaminhar suas propostas, que seriam analisadas por equipe técnica definida pela Setec, com base em critérios específicos para cada uma das quatro ações de implantação do Proeja FIC.

Foi nesse contexto que o Centro de Educação Profissional (Cefores) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)⁶⁰ encaminhou suas propostas e recebeu financiamento para a oferta de três cursos Proeja FIC na Penitenciária Professor Aluísio Ignácio de Oliveira (PPAIO), que chamaremos de Penitenciária de Uberaba. Juntamente com o Cefores, outras trinta instituições foram contempladas em todo o país.⁶¹

Os projetos submetidos puderam contar com princípios e diretrizes divulgados no *Documento Base Proeja FIC/Ensino Fundamental* (BRASIL, 2007c), que estabelece como objetivo do programa “contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural dos jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental” (BRASIL, 2007c, p. 20).

Nessa direção, o documento retoma o movimento histórico em prol da superação da dicotomia entre educação propedêutica e educação profissional, e afirma que o programa em questão é fruto das reivindicações feitas pela sociedade civil em busca de uma educação que considere o trabalho em seu sentido ontológico. Afirma ainda que o Proeja FIC pretende romper com a lógica de programas de formação de jovens e adultos de governos anteriores, marcados pela presença de cursos aligeirados, focais, fragmentados, imediatistas, assistencialistas e orientados para a empregabilidade. Para isso, diz considerar o trabalho em seu princípio educativo, buscando superar “as falsas dicotomias entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum e entre teoria e prática” (BRASIL, 2007c, p. 28).

⁶⁰ O CEFORES, criado em 1990, é uma instituição federal pública vinculada à UFTM e subordinada à SETEC.

Nessa linha de pensamento, o Documento Base orienta que os currículos expressem a integração entre conhecimentos propedêuticos e conhecimentos para o mundo do trabalho, considerando relações sociais e produtivas, sem ignorar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida pelos sujeitos. Sob essa perspectiva, foram estabelecidos os seguintes princípios que fundamentam o Proeja FIC:

- a) aprendizagem e conhecimentos significativos;
- b) respeito ao ser e ao saber dos jovens e adultos;
- c) construção coletiva do conhecimento;
- d) vinculação entre educação e trabalho;
- e) interdisciplinaridade;
- f) avaliação processual.

Algumas características importantes sobre o funcionamento dos cursos do Proeja FIC também foram definidas no referido documento:

- a) público beneficiário: jovens acima de 18 anos. Em casos especiais, que incluem o trabalho com menores infratores, pode-se matricular jovens acima de 15 anos que estejam cursando a EJA;
- b) critérios para matrícula: atender à idade mínima e ter concluído os anos iniciais do ensino fundamental;
- c) modalidade de oferta: presencial, sendo permitido o uso de recursos da educação à distância;
- d) escolha dos cursos: deve ser feita em consonância com as demandas do mundo do trabalho, sociais, culturais e regionais.

Diante do exposto, compreende-se que o programa avança no sentido de permitir que jovens e adultos sem uma vida escolar linear – nesse caso, que não concluíram o ensino fundamental – possam diminuir sua situação de desvantagem. Tendo em vista que a educação é um direito de todos, “não seria justo que aqueles aos quais o direito à educação básica foi negado, tivessem que esperar a reparação deste para só depois buscar a educação profissional” (RAMOS, 2010, p. 77). Para essas pessoas,

o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizá-las para o exercício profissional. Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer (RAMOS, 2010, p. 76).

⁶¹ Cf. Portaria n.º 194, de 3 de julho de 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24 jun. 2014.

No entanto, é preciso que se questione *se e como* a integração entre a educação básica e a educação profissional corrobora para a formação integral dos sujeitos, pois a própria definição de cargas horárias específicas, ainda que em termos de carga horária mínima, para o ensino fundamental e para a formação inicial e continuada pode colaborar para que os conteúdos sejam tratados apenas sob a lógica da simultaneidade, sem relações profundas entre si. Tal situação pode ser agravada quando o aluno da EJA cursa o ensino fundamental ou médio em uma instituição e a formação profissional é ofertada por uma instituição distinta. Essa é a realidade dos privados de liberdade que foram sujeitos dessa pesquisa, pois cursavam o ensino fundamental na escola de EJA da Penitenciária de Uberaba, mas sua formação profissional foi ofertada pelo Cefores.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1093) é importante considerar que “a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração”. Assim, vencer uma lógica de qualificação para o trabalho reduzida ao atendimento das necessidades mercadológicas não é possível apenas mediante discursos oficiais, sendo necessário analisar em que condições essa integração se materializa na realidade dos jovens e adultos participantes do programa. É preciso, ainda, levar em conta que “pessoas fazem o poder, e a elas são devidos os êxitos ou a estagnação dos processos, já que ‘instituições’ – esta abstração – não se conformam, sem pessoas, sem seus sentidos públicos e éticos” (PAIVA, 2012, p. 51).

A fim de que se possa analisar com mais profundidade as implicações do Proeja na vida dos sujeitos jovens e adultos, é necessário debater acerca de algumas características históricas da própria EJA, com a qual o programa em destaque se articula.

2.3 A MODALIDADE EJA: PERCURSO E DESAFIOS

A trajetória da EJA guarda profunda relação política e histórica com o percurso, brevemente apresentado, da educação profissional no Brasil, assumindo, em muitos aspectos, o mesmo caráter preparatório para as demandas do trabalho.

A Constituição Federal de 1934, em seu art.149,⁶² foi a primeira Lei brasileira a reconhecer a educação como um direito de todos, prevendo a elaboração de um Plano

⁶² O Art. 140 afirmava: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana” (BRASIL, 1934, s./p.).

Nacional de Educação que garantisse, dentre outros, “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, *extensivo aos adultos*” (BRASIL, 1934, s./p., destaque nosso).

A despeito do texto legal, Carvalho (2013) destaca que no ano de 1940 cerca de 56% da população adulta no Brasil ainda era analfabeta. Para o autor, esta década “pode ser considerada como um período áureo para a educação de adultos” (CARVALHO, 2013, p. 35), tendo em vista que diversas ações foram desenvolvidas, como a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), que incentivou estudos na área, e o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.⁶³

Nesse contexto, a educação dos jovens e adultos estava bastante voltada para a formação de mão de obra que pudesse suprir as demandas das indústrias em crescimento na época. Caminhavam, portanto, ao lado das ações de qualificação do trabalhador – lembrando que muitas dessas ações eram desenvolvidas pelo setor privado, pois a Constituição de 1937 obrigava as indústrias e sindicatos a criarem escolas de aprendizagem.

Assim, tanto as ações voltadas para a escolarização, quanto aquelas destinadas à qualificação profissional, tinham como foco o atendimento das demandas das indústrias. Além disso, a alfabetização dos adultos foi defendida por diversas bases eleitorais, pois os analfabetos não podiam exercer o voto. Por consequência, grande parte dos esforços do governo se concentrava apenas na alfabetização desses jovens e adultos, ficando em segundo plano os outros níveis de ensino, inclusive a formação profissional. Romanelli (1978 apud CARVALHO, 2013, p. 35) acrescenta que, nessa perspectiva, o analfabetismo no Brasil foi reduzido de 56% para 39%, de 1940 a 1960, chegando a cerca de 18% na década de 1989.

Como parte das ações empreendidas, após a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, outras campanhas foram implementadas como a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, desenvolvida pela Secretaria de Educação de Natal/RN, no ano de 1961. A experiência contou com a contribuição de Paulo Freire e sua equipe de alfabetização de adultos, cujas experiências ganhavam força e intentavam transformar práticas tradicionais de alfabetização em momentos significativos para a vida dos adultos. Na região do Nordeste, mais de 30 milhões de pessoas eram analfabetas e, para Freire, era necessário que elas

⁶³ A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos foi criada em 1947 e coordenada por Lourenço Filho, culminando em dois eventos importantes para a área: 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947) e Seminário Ibero-americano de Educação de Adultos (1949). A Campanha, que durou até 1958, contribuiu para a criação de diversas escolas de adultos e para o fortalecimento do ensino supletivo. Antes do início da Campanha, em 1946, havia cerca de 164.480 adultos matriculados no ensino supletivo. No primeiro ano de sua vigência o número de matriculados passou para 609.996. É importante destacar que a Campanha propunha alfabetizar em três meses, ministrar o restante do ensino primário em sete meses e, depois, *oferecer capacitação profissional*.

ampliassem seus níveis de consciência e participação social, mais do que simplesmente aprendessem a ler e a escrever.

Paulo Freire defendeu a educação com o homem, denunciando a então vigente educação para o homem [...] A educação popular se concretiza em favor da transformação social, exprime a necessidade de uma produção cultural voltada para as massas e destinada a elevar o nível de consciência social das formas que integram ou possam vir a integrar o movimento popular (CAXIAS; LIMA; LA CAVA, 2009, p. 17).

No entanto, o golpe militar de 1964 interrompeu o processo, produzindo uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação popular de adultos foram reprimidos, seus idealizadores perseguidos e seus ideais e materiais censurados. As propostas da Campanha eram vistas como uma ameaça à ordem e à segurança nacional e tiveram que ser abandonadas.

Para atender à situação de aproximadamente 39% da população adulta composta por analfabetos, em 1967 foi criado pelo Governo Militar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral),⁶⁴ que não se integrava ao sistema regular de ensino, tendo autonomia em relação às Secretarias Estaduais de Ensino. Não tinha, entretanto, autonomia ideológica, pois “tinha como objetivo primordial apoiar e legitimar o regime militar, além de qualificar mão de obra” (CARVALHO, 2013, p. 41) e dar uma resposta aos adultos marginalizados do sistema escolar.

O Mobral foi ampliado durante a década de 1970, tendo sido o único programa de alfabetização de adultos implementado durante a ditadura militar, mas em 10 anos de atuação somente conseguiu diminuir o analfabetismo em 7%.

No ano de 1971 foi promulgada a Lei n.º 5.692/71, que, para tratar da educação de jovens e adultos, dedicou seu *Capítulo IV* ao Ensino Supletivo, que se propunha a “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (CAXIAS, LIMA, LA CAVA, 2009, p. 21). O Ensino Supletivo foi, então, organizado em quatro níveis:

- a) Suplência: escolarização regular para jovens e adultos que não concluíram os estudos na idade própria;
- b) Suprimento: aperfeiçoamento ou atualização para concluintes do ensino regular, no todo ou em parte;
- c) Aprendizagem: formação metódica para o trabalho;

⁶⁴ Criado pela Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, com a denominação Fundação Mobral.

d) Qualificação: formação profissional.

O Ensino Supletivo caracterizava-se por uma organização curricular flexível e aligeirada, o que contribuiu para sua redução à certificação. Dessa forma, apesar de considerar aspectos relacionados à formação para o trabalho e à formação científica, pode-se inferir que o Supletivo não priorizava a formação integral do jovem e adulto, prevalecendo “a cultura da certificação em detrimento do conhecimento” (CAXIAS; LIMA; LA CAVA, 2009, p. 22).

Na década de 1980 o Mobral foi extinto, dando origem à Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), que foi subordinada à então Secretaria de 1º e 2º Graus do MEC e tinha como objetivo, dentre outros aspectos, articular as ações voltadas para o Ensino Supletivo.

Para Carvalho (2013), nesse período histórico em que o Brasil passava por uma redemocratização política, nenhum elemento foi tão importante para a educação de jovens e adultos quanto a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito para todos, independente de idade. Tal preceito foi consagrado na Constituição Federal de 1988, em seu art. 208.

No entanto, como parte da reforma educacional promovida no governo de FHC, a Emenda Constitucional n.º 14/1996 veio alterar esse artigo, suprimindo a obrigatoriedade da oferta da educação aos jovens e adultos por parte do Estado, que constava em seu texto original.

Na segunda metade dos anos de 1990, a reforma do Estado e a fração dos gastos públicos com as políticas educacionais sociais e a redefinição das atribuições dos setores público e privado, colocam a EJA em posição marginal nas discussões sobre a reforma educacional. [...] Esse recuo ocorre, principalmente, em decorrência das imposições dos órgãos internacionais de financiamento que determinaram a prioridade ao ensino fundamental para a faixa etária dos 7 aos 14 anos (LEMOS; ASSEF, 2009, p. 73).

Desta forma, as políticas de EJA e educação profissional no governo de FHC tiveram um tratamento semelhante, pois deixaram de receber o devido fomento e importância em virtude de orientações de organismos internacionais, mais preocupados com o ajuste fiscal que com a formação integral dos jovens e adultos.

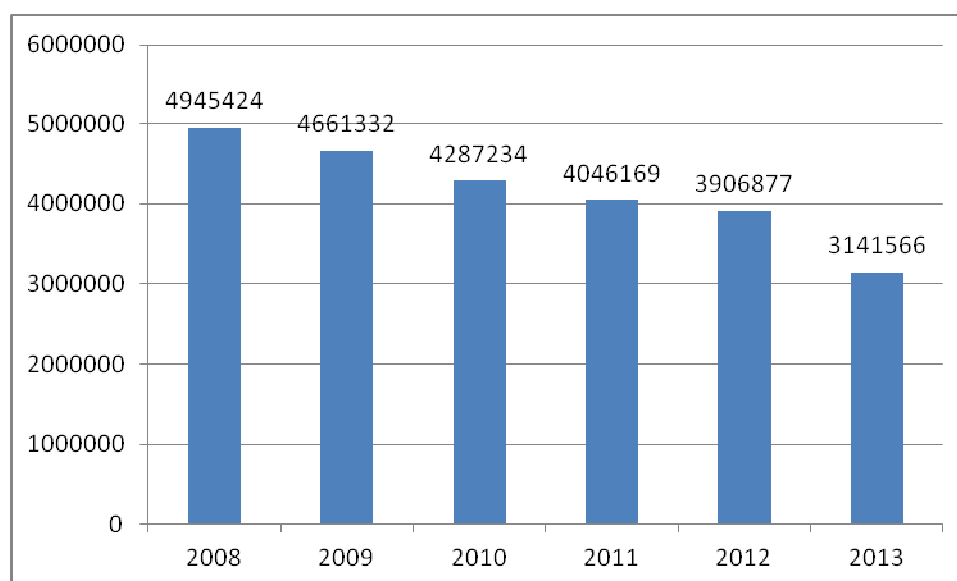
Enquanto praticamente não houve investimentos em expansão e valorização da rede federal de educação profissional e tecnológica, a EJA também deixou de ser contemplada por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização

do Magistério (Fundef),⁶⁵ ficando boa parte da responsabilidade pela EJA a cargo de sindicatos e organizações não governamentais (ONGs). Diversos programas foram desenvolvidos em parceria com ONGs que receberam transferência de recursos públicos: Programa Alfabetização Solidária (1997); Programa Nacional de Reforma Agrária (1998), que financiava projetos de universidades articuladas à ONG; Programa Recomeço (2001), dentre outros.

No governo de Lula da Silva, a EJA passou a ser objeto de diversos programas governamentais, tanto focados na escolarização quanto na integração da EJA com a formação profissional, tais como o Programa Brasil Alfabetizado (2003), o Programa Fazendo Escola (2003), o Projovem (2005) e o próprio Proeja.

Dados do último censo escolar, realizado em 2013, apontaram 3.141.566 matrículas na EJA em todo o Brasil, sendo que, destas, 2.170.434 foram feitas no ensino fundamental e 971.132 no ensino médio. No entanto, o número de matrículas na modalidade EJA (ensino fundamental e médio) vem caindo ao longo dos anos, conforme mostra o Gráfico 1:

GRÁFICO 1 - Número de matrículas da EJA por ano no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Portal do Inep. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

Poder-se-ia inferir que o número de matriculados na EJA vem diminuindo devido à queda de demanda por escolarização na fase adulta. No entanto, tal hipótese pode ser contestada, pois, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2012,

⁶⁵ Em 2007, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), que passou a incluir toda a educação básica, inclusive a EJA.

ainda existiam, cerca de 13,2 milhões de pessoas maiores de 15 anos analfabetas. O índice de analfabetismo cresceu 0,1% em relação ao ano de 2011.⁶⁶ A tabela a seguir mostra a escolaridade dos adultos brasileiros (acima de 25 anos) em 2010:

TABELA 4 – Escolaridade dos adultos com 25 anos ou mais em 2010

Escolaridade	% da população total do Brasil
Sem instrução e ensino fundamental incompleto	49,3
Ensino fundamental completo e médio incompleto	14,7
Ensino médio completo e superior incompleto	25
Ensino superior completo	10,8
Não determinado	0,3

Fonte: Censo Demográfico 2010: trabalho e rendimento, educação e deslocamento. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011363712202012375418902674.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

Em relação ao ano de 2010, o percentual de adultos com 25 anos ou mais sem instrução e ensino fundamental incompleto diminuiu 14,7%, enquanto nas outras categorias houve aumentos das seguintes proporções:

- a) ensino fundamental completo e médio incompleto: aumento de 2%;
- b) ensino médio completo e superior incompleto: aumento de 8,6%;
- c) ensino superior completo: aumento de 4%.

Embora tenha havido crescimento no tempo de estudo dos brasileiros, a Setec reconheceu, especificamente quanto à EJA, que ainda havia diversas questões a serem resolvidas, principalmente no âmbito do ensino fundamental, motivo pelo qual em 2007 esta mesma Secretaria afirmava que seria impossível ficar imóvel diante da constatação de que, devido a fatores diversos, inclusive relacionados à baixa escolaridade, muitos jovens e adultos tinham pouca “expectativa de inclusão [...] entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional” (BRASIL, 2007a, p. 11).

Nesse contexto, o Proeja foi apresentado na documentação oficial como possibilidade para elevação da escolaridade desses sujeitos; formação integral e cidadã para o trabalho; superação da dicotomia entre educação propedêutica e educação profissional, além de melhorar as chances de inserção no mercado de trabalho.

Quanto a esse último aspecto, afirmava-se que “os sujeitos alunos deste processo não teriam garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abririam “possibilidades de

⁶⁶ Fonte: IBGE. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2476>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais” (BRASIL, 2007a, p. 36).

Como discutido anteriormente (Tabela 1), estabelecer relações diretas entre escolaridade, formação profissional e emprego poderia ser considerado um equívoco, uma vez que o desemprego vem aumentando entre as pessoas com maior grau de escolaridade, em consonância com as precárias situações de trabalho apresentadas no contexto neoliberal.

Desta forma, torna-se necessário compreender em que medida os sujeitos participantes dessa política poderiam vislumbrar as condições de sua possível empregabilidade na conjuntura atual sem, entretanto, perder de vista a necessidade do trabalho como meio de existência humana.

2.3.1 EJA e Proeja no sistema prisional brasileiro

Indicadores fornecidos pelo Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (Depen/MJ), obtidos a partir de informações alimentadas pelos estados da federação no Sistema Integrado de Informação Penitenciária (Infopen), demonstram que, em dezembro de 2012, a população carcerária⁶⁷ dos sistemas estaduais e federal girava em torno de 513.713,⁶⁸ o correspondente a 0,27% da população total do país. Destes, 47.353 encontravam-se matriculados em atividades educacionais, estando distribuídos conforme Tabela 5:

TABELA 5 - Quantidade de detentos por nível/modalidade de ensino nos sistemas prisionais estaduais e federais em dezembro de 2012.

Nível de Ensino	Número de matriculados	% em relação à população carcerária total
Alfabetização	8.392	1,63
Ensino fundamental	29.117	5,67
Ensino médio	7.289	1,42
Ensino superior	178	0,03
Educação profissional	2.377	0,46

Fonte: DEPEN/MJ. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?View={D574E9CE-3C7D-437A-A5B6-22166AD2E896}&BrowserType=IE&LangID=pt-br¶ms=itemID%3D%7BC37B2AE9-4C684006-8B16-24D28407509C%7D%3B&UIPartUID=%7B2868BA3C-1C72-4347-BE11-A26F70F4CB26%7D>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

⁶⁷ Formada por maiores de 18 anos que cumprem pena no sistema penitenciário estadual e federal, incluindo o regime fechado, semiaberto, aberto, provisório e medida de segurança,.

⁶⁸ Havia ainda 34.290 presos sob custódia da Polícia Civil.

Observa-se que a quantidade de detentos que ainda não tem acesso a atividades educacionais no Brasil gira em torno de 90% do total de detentos. Apesar do acesso à educação ser um direito reconhecido legalmente para os adultos privados de liberdade,⁶⁹ boa parte deles continua excluída dos processos educativos, a despeito das necessidades demonstradas na Tabela 6:

TABELA 6 - Escolaridade dos detentos dos sistemas prisionais estaduais e federais em dezembro de 2012.

Escolaridade	Quantidade	% em relação à população carcerária total
Analfabetos	27.813	5,41
Alfabetizados	64.102	12,48
Ensino fundamental incompleto	231.429	45,05
Ensino fundamental completo	62.175	12,10
Ensino médio incompleto	56.770	11,05
Ensino médio completo	38.778	7,55
Ensino superior incompleto	4.083	0,79
Ensino superior completo	2.179	0,42
Não informado	23.820	4,64

Fonte: DEPEN/MJ. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?View={D574E9CE-3C7D-437A-A5B6-22166AD2E896}&BrowserType=IE&LangID=pt-br¶ms=itemID%3D%7BC37B2AE9-4C68-4006-8B16-24D28407509C%7D%3B&UIPartUID=%7B2868BA3C-1C72-4347-BE11-A26F70F4CB26%7D>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

Os números apontam a baixa escolaridade da população carcerária do Brasil, que, provavelmente, também não teve acesso à formação para o mundo do trabalho, o que permite entender uma das justificativas pelas quais o Proeja criou uma frente específica de atendimento para esse público no Ofício n.º 40/2009.

Na verdade, documentos nacionais e internacionais vêm afirmando o direito à educação para os privados de liberdade nas últimas décadas. Documentos importantes foram elaborados sob coordenação de organismos internacionais como a Unesco e a Organização das Nações Unidas (ONU), podendo ser citados as *Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros* (1957), *Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores* (1985), *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (1990), *Declaração de Hamburgo* (1997), dentre outros que, inclusive, influenciaram na elaboração das políticas voltadas para os jovens e adultos privados de liberdade no Brasil.

⁶⁹ O direito à educação dos privados de liberdade será melhor discutido no terceiro capítulo.

Na mesma direção, a EJA e a formação profissional no sistema prisional brasileiro são garantidas também por diversos instrumentos legais. Um dos mais importantes é a Lei de Execução Penal n.º 7.210, de 11 de julho de 1984 (LEP),⁷⁰ que assegura, dentre outros direitos, a assistência educacional aos detentos, incluindo instrução escolar e formação profissional. A Seção V garante ensino fundamental obrigatório, ensino profissional adequado às condições da mulher e estabelecimento de bibliotecas. Em 2010, a Lei n.º 12.245 acrescentou à LEP a obrigatoriedade da instalação de salas de aula destinadas aos cursos de educação básica e profissional nos estabelecimentos penais.

Acerca da assistência educacional garantida na LEP, Julião (2012) observa que houve certa restrição de direitos, pois não se estendeu a obrigatoriedade da oferta educacional ao ensino médio e ao superior. Nesse aspecto há desacordo, inclusive, com a LDB n.º 9.394/1996, tendo em vista que esta determinava a progressiva universalização do ensino médio e, a partir de 2013,⁷¹ sua oferta obrigatória pelo Estado.

Em consonância com o que determina a LEP em seu art. 18, “o ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no *sistema escolar da Unidade Federativa*” (BRASIL, 1984, s./p., destaque nosso), e a LDB n.º 9.394/1996, em seu art. 37, § 1º, “*os sistemas de ensino* assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais” (BRASIL, 1996, p. 15, destaque nosso), a EJA vem sendo assumida pelos sistemas educacionais dos municípios e estados, perdendo, gradativamente, seu caráter informal.

O Plano Nacional de Educação 2001-2020 estabeleceu como meta implantar a EJA (ensino fundamental e médio), bem como educação profissional, em *todas* as unidades prisionais e estabelecimentos que atendam a menores infratores. A Resolução n.º 02, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais, vem corroborar com esta meta, resolvendo que a educação prisional deve se articular com atividades culturais, esportivas, de inclusão digital e de *formação profissional*, dentre outros aspectos. No entanto, a Tabela 7 mostra que em 2011 a quantidade de detentos em atividades educacionais (EJA e educação profissional) por estado brasileiro ainda estava aquém de cumprir tal meta.

⁷⁰ O Direito Penal no Brasil tem por fundamento o conjunto de leis formado por: Código Penal (define o que é considerado crime e quais as penalidades), Código de Processo Penal (define os trâmites a serem seguidos pela Justiça na ocorrência de crimes) e LEP (define as condições do cumprimento das penas aplicadas).

TABELA 7 - Quantidade de detentos em atividades educacionais por estado brasileiro em dezembro de 2011.

Nº	Estado / DF	População Carcerária	Número de detentos estudando	% de detentos estudando
1	Acre	3.819	215	5,63
2	Alagoas	3.749	247	6,59
3	Amapá	1.828	0	0,00
4	Amazonas	6.435	392	6,09
5	Bahia	13.867	808	5,83
6	Ceará	16.953	2.294	13,53
7	Distrito Federal	10.325	6.016	58,27
8	Espírito Santo	12.472	2.527	20,26
9	Goiás	12.053	685	5,68
10	Maranhão	5.304	200	3,77
11	Mato Grosso	11.185	1.722	15,40
12	Mato Grosso do Sul	11.425	877	7,68
13	Minas Gerais	48.107	5.179	10,77
14	Pará	12.205	353	2,89
15	Paraíba	8.210	290	3,53
16	Paraná	33.586	3.961	11,79
17	Pernambuco	25.850	5.274	20,40
18	Piauí	2.974	263	8,84
19	Rio de Janeiro	29.468	2.613	8,87
20	Rio Grande do Norte	6.684	329	4,92
21	Rio Grande do Sul	29.113	2.057	7,07
22	Rondônia	6.339	941	14,84
23	Roraima	1.717	216	12,58
24	Santa Catarina	14.974	964	6,44
25	São Paulo	180.059	14.359	7,97
26	Sergipe	3.558	233	6,55
27	Tocantins	2.323	114	4,91

Fonte: DEPEN/MJ. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?View={D574E9CE-3C7D-437A-A5B6-22166AD2E896}&BrowserType=IE&LangID=pt-br¶ms=itemID%3D%7BC37B2AE9-4C68-4006-8B16-24D28407509C%7D%3B&UIPartUID=%7B2868BA3C-1C72-4347-BE11-A26F70F4CB26%7D>>. Acesso em: 28 out. 2013.

Ainda em relação às garantias presentes na LEP, sua Seção IV aborda outra questão importante, relacionada à remição de pena, segundo a qual o detento condenado que trabalha ou estuda tem direito de remir parte do tempo de sua pena. Essa possibilidade de remição por estudo foi instituída em 2011 por meio da Lei n.º 12.433, sendo uma forma de incentivar os detentos a participarem das atividades educacionais, já que, como até então somente o trabalho permitia a remição de pena, muitos detentos deixavam de estudar para poder trabalhar. Assim, os detentos matriculados na educação básica e/ou na educação profissional têm direito a um dia de remição para cada 12 horas de frequência.

⁷¹ Obrigatoriedade incluída no art. 4º da LDB n.º 9.394/1996 pela Lei n.º 12.796, de 2013.

Diante do exposto, Julião (2012) observa que, apesar do direito à educação ainda contemplar uma minoria de pessoas presas no Brasil, tem havido avanços, pois a educação no sistema prisional vem deixando de ser vista apenas como um benefício, uma “regalia”, para ser vista na perspectiva de um direito fundamental.

É nesse contexto que se insere o Proeja no sistema prisional, com a proposta oficial de elevar a escolaridade dos jovens e adultos detentos por meio da integração da EJA com a educação profissional. A Tabela 8 apresenta dados sobre sua implementação por estado brasileiro/distrito federal:

TABELA 8 - Estados com o Proeja FIC implementado no sistema prisional⁷²

<i>Estado/Distrito Federal</i>	<i>Instituição proponente</i>	<i>Município participante</i>	<i>Curso(s) ofertado(s)</i>	<i>Quantidade de vagas</i>
Distrito Federal	IFET ⁷³ de Brasília	-	Operador de microcomputador	150
Espírito Santo	IFET do Espírito Santo	Vitória	Edificações	150
Minas Gerais	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (CEFORE)	Uberaba	Informática; Cuidado com produtos de higiene; Panificação ⁷⁴	135
Rio Grande do Sul	IFET do Rio Grande do Sul	Jaguari	Panificação	18
Sergipe	IFET de Sergipe	Aracaju	Ladrilheiro	30
		São Cristóvão	Jardinagem e horticultura	30

Fonte: Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12294&Itemid=569>. Acesso em: 04 jul. 2014.

Juntamente com os objetivos definidos nos documentos oficiais do Proeja, atribui-se ao programa, bem como as outras atividades educacionais, mais uma responsabilidade, relacionada à chamada “ressocialização” dos detentos.

Ressocializar tem, no sistema prisional, o sentido de socializar novamente, ou seja, promover novamente a adaptação dos sujeitos às regras e normas sociais. Parte-se do princípio que os detentos tenham vivenciado essa adaptação e, devido à prática criminosa, tenham se desviado dela. No contexto capitalista de produção, adaptar-se tem relação com aceitar a dominação de uns pelos outros.

⁷² No Portal do MEC, não há informações sobre a data de atualização dos dados disponíveis nessa tabela.

⁷³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

⁷⁴ Houve alteração nos nomes dos cursos ofertados, conforme será visto no Capítulo III dessa dissertação.

Não podemos descartar a hipótese de que a socialização é um processo de dominação e *coerção*, em que a classe dominante impõe as suas regras à classe dominada e, consequentemente, a sua hegemonia. Ou seja, ao mesmo tempo em que socializa, o indivíduo apreende o seu papel na sociedade (JULIÃO, 2012, p. 61, destaque do autor).

Nessa direção, a própria gênese das prisões tem relação com a necessidade de adaptar e integrar os indivíduos aos processos produtivos do capital. Basta relembrar que as primeiras prisões foram criadas para “recolher” mendigos, órfãos, desvalidos e outros que, no interior das instituições prisionais, aprendiam a exercer um ofício e tornarem-se “úteis” à sociedade (FOUCAULT, 1987). As prisões foram criadas, portanto, com o objetivo de “produzir o corpo dócil, economicamente produtivo, socialmente civilizado, politicamente disciplinado e culturalmente devotado às práticas e às razões do Estado” (ONOFRE, 2007, p. 14).

No entanto, para autores como Onofre (2007), Almeida (2011) e Julião (2012), o uso do termo “ressocialização” pode ser inadequado no contexto das prisões, pois não se pode considerar que, em sua totalidade, os detentos já estiveram integrados ou adaptados à lógica social capitalista. Bernardo (1998) alertou para isso, afirmando que a precarização do trabalho e das condições de vida contribui para que os indivíduos busquem na criminalidade alternativas para sua sobrevivência.

A conjuntura da sociedade capitalista atual, pautada nos moldes da reestruturação produtiva, produz uma massa de pessoas que estão fora das relações de produção e dos vínculos de sociabilidade que esta acarreta, portanto, consideramos o termo *ressocializar* ou *reintegrar*, comumente utilizado no espaço penitenciário, equivocado. A questão central não é *ressocializar* ou *reintegrar* o indivíduo punido, pois de fato, em sua esmagadora maioria, quando estiveram fora da prisão, não estiveram *integrados* ou mesmo *socializados* nos padrões de produção da lógica do capital (ALMEIDA, 2011, p. 275-276, destaques nossos).

Além disso, Onofre (2007) vem destacar outra problemática relacionada ao conceito de *ressocialização* nas prisões, pois considerando a natureza punitiva e repressora do sistema prisional (FOUCAULT, 1987), pensar em *ressocializar* por meio da *prisonalização* pode ser um processo contraditório.

Para a autora, na prisão ocorre um processo de “desculturação”, ou seja, há o esvaziamento do indivíduo no que se refere à cultura extramuros, bem como ocorre a anulação de sua própria identidade, para que assuma as posturas e discursos produzidos e esperados no âmbito do sistema prisional.

Dessa forma, considerando que vive à base de vigilância e punição, “desculturando-se”, como pode o homem encontrar significado numa escola nesse espaço arquitetônico de violência, onde a rede de relações internas o despersonaliza e o anula? [...] Diante dos dilemas e das contradições do ideal educativo e do real punitivo, de tantos fatores que obstaculizam a formação para a vida social em liberdade, longe das grades, cabe perguntar: o que pode fazer a educação [...] por trás das grades? (ONOFRE, 2007, P. 14, destaque da autora).

Essa questão é pertinente no contexto da implementação do Proeja FIC no sistema prisional, pois é necessário compreender até que ponto o programa consegue atingir seus objetivos de formação integral para a vida cidadã e para o exercício não dicotômico do trabalho (trabalho intelectual integrado ao trabalho manual) em um ambiente historicamente marcado por processos repressivos.

3 O PROEJA FIC NA PENITENCIÁRIA DE UBERABA

3.1 CONTEXTUALIZANDO OS ESPAÇOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO: O “CHÃO” DA PESQUISA

3.1.1 A cidade de Uberaba

A Penitenciária “Professor Aluísio Ignácio de Oliveira” (PPAIO) e o Cefores, parceiros na oferta de cursos do Proeja FIC, estão localizados na micro-região do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais, especificamente na cidade de Uberaba.⁷⁵ A localização geográfica da cidade (a cerca de 500 km do Distrito Federal e das capitais dos estados de São Paulo e Minas Gerais), bem como suas características naturais, favoreceu o crescimento de suas atividades agropecuárias e comerciais, sobretudo após sua elevação à Freguesia, em 1820.

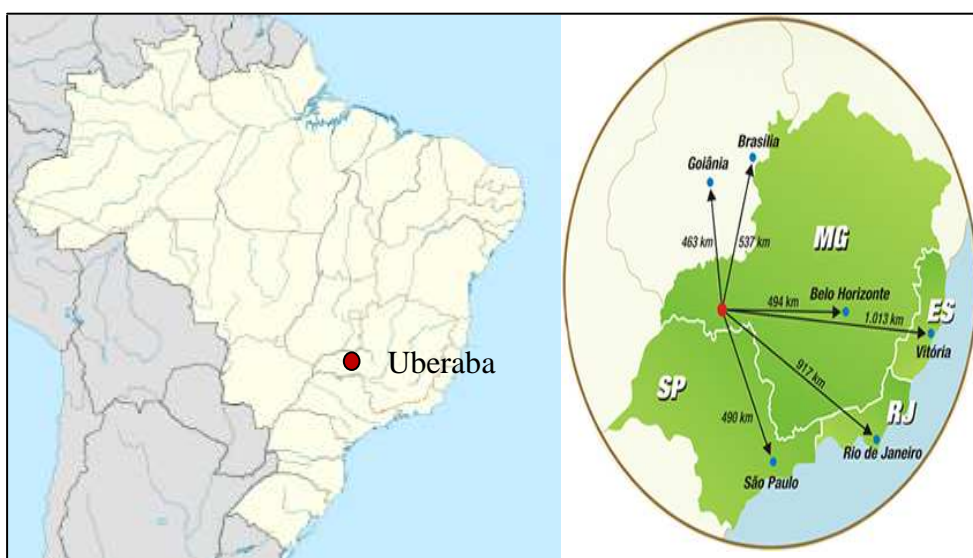


FIGURA 3 - Localização da cidade de Uberaba/MG

Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Uberaba. Disponível em: <<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,709>> ; Wikipédia. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Uberaba>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

Atualmente, a cidade é considerada a Capital Mundial do Zebu,⁷⁶ sendo o maior centro de melhoramento genético da raça no mundo. Além disso, é a maior produtora de grãos do estado de Minas Gerais e o maior pólo de fertilizantes fosfatados da América Latina. Suas

⁷⁵ O nome da cidade faz referência a um importante rio que a perpassa, o Rio Uberaba. O nome tem origem no termo tupi “Y-beraba”, que quer dizer “águas claras” ou “águas brilhantes”. Disponível em: <<http://culturanativa.no.comunidades.net/index.php?pagina=1383788981>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

⁷⁶ Raça bovina cujas primeiras matrizes da cidade foram trazidas da Índia na década de 1930.

atividades industriais englobam quatro Distritos Industriais (um em implementação) que somam uma área de, aproximadamente, 21.778.680 m², abrigando empresas dos segmentos têxtil, elétrico, mecânico, químico, eletro-mecânico, moveleiro, avicultor, dentre outros. Nesse contexto, em 2010, Uberaba era a 6^a maior economia e a 7^a maior geradora de empregos formais do estado de Minas Gerais.⁷⁷

Segundo dados do IBGE de 2013, sua população foi estimada em 315.360 habitantes, ocupando os mais de 175 bairros da cidade que, por sua vez, possui cerca de 4.500 km², dos quais, aproximadamente, 94% constituem zona rural.

Do total de habitantes adultos, 2,2% ainda são analfabetos, segundo dados divulgados no *site* da Prefeitura Municipal de Uberaba. A Tabela 9 mostra a escolaridade da população maior de 15 anos residente na cidade em 2010.

TABELA 9 - Escolaridade dos habitantes de Uberaba maiores de 15 anos em 2010

<i>Escolaridade</i>	<i>Quantidade</i>	<i>% da população total</i>
Sem instrução / 1º Ciclo do Ensino Fundamental incompleto	36.674	15,6
2º ciclo do Ensino Fundamental incompleto	33.814	14,4
2º ciclo do Ensino Fundamental completo ou mais	144.750	61,6
Não informado	19.877	8,5

Fonte: DATASUS. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/censo/cnv/escabr.def>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

Para atender aos jovens e adultos que não puderam completar seus estudos, o município conta com 15 escolas municipais e 12 escolas estaduais que ofertam a EJA, dentre outras modalidades.

No ano de 2013, havia cerca de 3.299 matrículas na EJA, sendo que 41,89% dos alunos estavam na rede municipal e 58,11% na rede estadual⁷⁸.

Quanto à educação profissional, o *site* da Prefeitura de Uberaba apontava, em 2014, a existência de 15 escolas de educação profissional no município, sem apresentar, entretanto, referências quanto ao número de estudantes matriculados.⁷⁹

⁷⁷ Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Uberaba. Disponível em: <<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,103>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

⁷⁸ Fonte: Deepask. Disponível em: <<http://www.deepask.com/goes?page=uberaba/MG-Educacao-de-Jovens-e-Adultos:-Veja-o-numero-de-matriculas-na-EJA-da-sua-cidade>>. Acesso em: 09 fev. 2015.

⁷⁹ Fonte: Uberaba. Disponível em: <<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,9181>>. Acesso em: 09 fev. 2015.

O atendimento educacional aos jovens e adultos privados de liberdade no município é realizado por escolas estaduais, sendo que, os menores que cumprem medida sócio-educativa no Centro Socioeducativo de Uberaba (Ceseub) deixam a instituição diariamente para frequentarem a escola e os jovens maiores de 18 anos, reclusos na PPAIO, são atendidos por uma escola que funciona nas dependências da própria unidade prisional.

3.1.2 O Cefores

O Cefores foi criado em 1990, na cidade de Uberaba, por meio da Portaria Senete/MEC n.º 73, estando vinculado a então Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM) que, em 2005, foi transformada em universidade – UFTM – por meio da Lei n.º 11.152, de 29 de julho.

A FMTM iniciou suas atividades em 1954, em um prédio cedido pela Assembléia Legislativa, no qual funcionava, anteriormente, uma penitenciária do estado⁸⁰ – esse prédio é, atualmente, o *Campus 1* da UFTM e abriga laboratórios da área da saúde, salas de aula de cursos de graduação e o próprio Cefores.⁸¹



FIGURA 4 - FMTM na década de 1950

Fonte: Tudo!Uberaba. Disponível em: <<http://www.tudouberaba.com.br/2012/educacao-esporte/uftm-uberaba>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

⁸⁰ Zago (2013) observa que, em Uberaba, era recorrente adaptar espaços físicos diversos e transformá-los em espaços escolares, como ocorreu com a então FMTM e algumas escolas de ensino básico, que foram instaladas, por exemplo, em locais onde funcionavam cassinos e hospitais.

⁸¹ O CEFORES funciona ainda em mais quatro espaços da Universidade, a saber, Unidade Urbano Salomão, Centro Educacional, Consultório Odontológico e Complexo Hospitalar.

A então Faculdade de Medicina era mantida por meio de anuidades pagas pelos alunos, bem como por uma dotação anual de cinco milhões de cruzeiros, originada do governo federal. Sua federalização só se efetivou em dezembro de 1960, após uma série de reivindicações iniciadas em 1956, por meio de seu Centro Acadêmico “Gaspar Viana” (CAGV), que obteve, inclusive, o apoio da comunidade local (ZAGO, 2013).

Após a federalização, a FMTM passou a lutar por um espaço hospitalar adequado às práticas profissionais de seus estudantes, conseguindo firmar, em 1962, convênios com a Santa Casa de Misericórdia, o Hospital da Criança e o Instituto dos Cegos. Nos anos seguintes, o CAGV iniciou o movimento “Operação Santa Casa”, com o objetivo de transformar a Santa Casa em um Hospital Escola.

Apesar da instituição de saúde manifestar-se favorável a sua vinculação à Faculdade, sobretudo devido a dificuldades de ordem financeira, o processo foi perpassado por diversos conflitos, principalmente devido às políticas adotadas durante o regime militar, que privilegiavam os interesses do setor privado e o desenvolvimento industrial. Assim, somente em 1982 foi inaugurado o Hospital Escola da FMTM.

Devido à escassez de funcionários e à morosidade dos concursos públicos – que já haviam paralisado as atividades do Hospital – passou-se a debater a necessidade de criação de novos cursos da área da saúde no âmbito da FMTM, a fim de suprir as carências profissionais do Hospital Escola. Nesse contexto, teve início, em 1989, a primeira turma do curso de Enfermagem e Obstetrícia da FMTM e no ano seguinte foi criado o então Centro de Formação Especial em Saúde (primeiro nome dado ao Cefores), com o objetivo de formar técnicos e auxiliares para atuarem no referido Hospital.

O Cefores iniciou suas atividades oferecendo os cursos de Técnico em Radiologia, Radiodiagnóstico e Radioterapia, sucedidos pelos de Auxiliar de Farmácia, Técnico em Farmácia, Técnico em Enfermagem, Auxiliar de Enfermagem, Técnico em Patologia Clínica, Técnico em Nutrição e Dietética e Técnico em Saúde Bucal.

Somente em 2009, quando passou a ofertar os cursos de Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Informática, é que o Cefores deixou de ser uma instituição vinculada, exclusivamente, à área da saúde, passando a ser chamar Centro de Educação Profissional em novembro de 2010 (CEFORES, 2014). Nesse período, a FMTM já havia se transformado em UFTM e ofertava, além dos cursos da área da saúde, cursos das áreas humanas, sociais e tecnológicas.

Em 2014, o Cefores ofereceu os cursos técnicos em Análises Clínicas, Enfermagem, Farmácia, Informática, Nutrição e Dietética, Radiologia, Saúde Bucal e Segurança do

Trabalho, atendendo a aproximadamente 230 alunos. A instituição contava ainda com 33 docentes e 13 técnicos administrativos.

Em seu Projeto Pedagógico, o Cefores apresenta-se como sendo:

Uma escola técnica vinculada à UFTM, que tem como objetivo a educação profissional e tecnológica, ofertando ensino público, gratuito e de qualidade. Promove a qualificação na educação valorizando a diversidade humana, com o objetivo de *proporcionar o acesso de todos ao mercado de trabalho*, bem como de formar e qualificar profissionalmente no âmbito da educação básica, técnica e tecnológica trabalhadores *para os diversos setores da economia* (CEFORES, 2014, p. 15, destaques nossos).

Como um de seus objetivos, o Cefores acrescenta “ministrar a modalidade de ensino para jovens e adultos, contemplando os princípios e práticas inerentes à formação geral, educação profissional e tecnológica” (CEFORES, 2014, p. 19).

Nessa direção, a instituição atendeu “aos projetos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) oferecendo cursos na modalidade Proeja [...] e Pronatec”⁸² (CEFORES, 2014, p. 15).

Entretanto, vale destacar que, apesar de citar a oferta de cursos do Proeja, o Cefores, desde 2013, não trabalhou com este programa, mas apenas com o Pronatec. Assim, a instituição deixou de fazer menção no seu Projeto Pedagógico sobre a parceria com a Penitenciária de Uberaba, e de explicitar os referenciais teóricos, políticos e pedagógicos que deveriam fundamentar as ações voltadas para os alunos de EJA, especialmente os privados de liberdade.

Desta forma, não foi possível, por meio do Projeto Pedagógico do Cefores, compreender qual a concepção de educação profissional integrada à educação básica na modalidade EJA adotada por esta instituição.

Apesar de não estar citada no referido Projeto Pedagógico, a atuação do Cefores junto ao Proeja teve início em 2006, logo que o programa foi reformulado por meio do Decreto n.º 5.840/2006.

Nesse sentido, no período de 2007 a 2013 a instituição ofertou, em parceria com a Escola Estadual “Paulo José Derenusson” e a Escola Estadual “Boulangier Pucci”, o curso de Técnico em Farmácia integrado com o ensino médio.

⁸² Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado em 2011, por meio da Lei n.º 12.513, de 26 de outubro, no âmbito do governo federal.

Paralelamente, a partir de 2010, foram ofertados na Penitenciária de Uberaba os cursos do Proeja FIC em Panificação e Confeitaria, Informática e Manipulação de Produtos de Higiene e Limpeza, integrados com o ensino fundamental.

3.1.3 O sistema prisional mineiro e a Penitenciária “Professor Aluísio Ignácio de Oliveira” (PPAIO)

A Constituição Federal de 1988 afirma em seu art. 24, que compete à União, aos estados e ao Distrito Federal legislar, concorrentemente, sobre o direito penitenciário, cabendo à União estabelecer normas gerais e aos estados e Distrito Federal a competência suplementar.

Assim, temos o sistema penitenciário federal, que abrange as penitenciárias federais destinadas aos detentos considerados de maior periculosidade, e o sistema prisional, que abrange as instituições estaduais, sendo que, nesse caso, é garantida aos governos dos estados certa autonomia para administrar recursos financeiros, físicos e humanos, bem como para implementar as políticas de execução penal.

Por esses motivos, Julião (2012, p. 110) salienta que “a realidade penitenciária brasileira é muito heterogênea, variando de região para região, de estado para estado devido a sua diversidade cultural, social e econômica”.

3.1.3.1 O sistema prisional mineiro e suas políticas educacionais

O estado de Minas Gerais, em 2012, possuía a segunda maior população carcerária do Brasil, ficando atrás somente do estado de São Paulo, conforme mostra a Tabela 10:

TABELA 10 – As cinco maiores populações carcerárias do Brasil⁸³ - dezembro 2012

<i>Estado</i>	<i>População carcerária</i>	<i>% da população carcerária total do Brasil</i>
São Paulo	190.828	37,1
Minas Gerais	45.540	8,9
Rio de Janeiro	30.906	6,0
Rio Grande do Sul	29.243	5,7
Pernambuco	28.769	5,6

Fonte: Infopen. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

⁸³ Não estão contados na tabela os presos sob custódia das Secretarias de Segurança Pública (Polícia Militar e Polícia Civil), que somam, aproximadamente, 33.000 presos em todo o Brasil.

O sistema penal mineiro organiza-se, principalmente, a partir das Leis estaduais n.º 11.404, de 25 de janeiro de 1994, que contém normas de execução penal, e n.º 12.936, de 08 de julho de 1998, que estabelece diretrizes para o sistema prisional do Estado e dá outras providências.

Segundo a Lei n.º 11.404/1994, a execução penal objetiva a reeducação e a reintegração do detento à sociedade. Para isso, deve-se garantir, quando não forem incompatíveis com a detenção ou a condenação, seus direitos sociais, civis, políticos e econômicos. Nesse sentido, a Lei garante, em seu Capítulo IV, alguns elementos referentes ao “tratamento penitenciário”, que constituem *instrução*, *trabalho*, religião, cultura, disciplina, esporte, recreação, relações familiares e contato com o mundo exterior.

Quanto à “instrução”, as penitenciárias devem contar com cursos de formação escolar e profissional coordenados pelo sistema escolar público, sendo o ensino fundamental obrigatório para aqueles que ainda não o concluíram.

O art. 29 da citada lei, enfatiza que deverá dar-se “atenção especial ao *ensino fundamental*, à *preparação profissional* e à formação do caráter do jovem adulto” (MINAS GERAIS, 1994, s./p., destaque nosso).

Dessa forma, o Ofício Circular n.º 40/2009 GAB/SETEC/MEC, que trata do Proeja-Fic, ao convidar as instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica a implantarem cursos de formação inicial e continuada integrados com o ensino fundamental na modalidade EJA em instituições prisionais, veio ao encontro do que pressupõe a Lei n.º 11.404/1994.

Nesse contexto, ao tratar da questão do trabalho, a Lei é clara ao determinar que o mesmo é obrigatório para os detentos sentenciados,⁸⁴ observando-se os aspectos pedagógicos e psicotécnicos das atividades, que devem ser organizadas “de acordo com os métodos empregados nas escolas de formação profissional do meio livre” (MINAS GERAIS, 1994, s./p.).

Em relação à gestão, o sistema prisional em Minas Gerais é administrado pela Secretaria de Estado de Defesa Social (Seds), órgão do poder executivo, criado em 2003 pela Lei Delegada n.º 49, de 02 de janeiro, tendo como função central coordenar as políticas estaduais de segurança pública juntamente com a Polícia Civil, a Polícia Militar, o Corpo de Bombeiros Militar e a Defensoria Pública do estado, bem como com entidades da sociedade civil organizada (MINAS GERAIS, 2011).

⁸⁴ Que possuem sentença, ou seja, já passaram por julgamento.

Conforme Decreto n.º 45.870, de 30 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização da Seds, estão dentre as suas atribuições:

Planejar, organizar, coordenar, articular, avaliar e otimizar as ações operacionais do sistema de defesa social, visando à promoção da segurança da população, competindo-lhe [...] elaborar, coordenar e gerir a política prisional, por meio da custódia dos indivíduos privados de liberdade, promovendo condições efetivas para sua reintegração social, mediante a gestão direta e mecanismos de cogestão (MINAS GERAIS, 2011, s./p.).

Sua estrutura orgânica integra,⁸⁵ dentre outros:

- a) Coordenadoria Especial de Prevenção à Criminalidade;
- b) Subsecretaria de Inovação e Logística do Sistema de Defesa Social;
- c) Subsecretaria de Atendimento às Medidas Sócio-Educativas⁸⁶;
- d) Subsecretaria de Promoção de Qualidade e Integração do Sistema de Defesa Social;
- e) Subsecretaria de Administração Prisional (Suapi).

No que diz respeito especificamente à Penitenciária de Uberaba, PPAIO, esta instituição encontra-se subordinada à Suapi, juntamente com outros 117⁸⁷ estabelecimentos penais, incluindo penitenciárias, presídios, casas de albergados e hospitais de custódia.⁸⁸

Desde a sua criação, em 2003, a Seds ampliou em mais de seis vezes o número de vagas no sistema prisional do estado,⁸⁹ transferindo para sua guarda detentos que estavam sob a responsabilidade das Polícias Civil e Militar.

Estas transferências foram parte das ações que procuraram, dentre outros aspectos, contribuir para que mais policiais militares e civis pudessem desempenhar funções ligadas à prevenção e combate à criminalidade, bem como à investigação, tal como explicitado pelo então Secretário de Estado de Defesa Social, Maurício Campos Júnior, o qual afirmou, em

⁸⁵ O organograma da SEDS está disponível em: <https://www.seds.mg.gov.br/images/seds_docs/27.02.13%20organograma%20seds1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2014.

⁸⁶ Administra as medidas sócio-educativas aplicadas aos adolescentes.

⁸⁷ Disponível em: <https://www.seds.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=288>. Acesso em: 26 jul. 2014.

⁸⁸ Sob a perspectiva teórica, há distinções entre os tipos de estabelecimentos prisionais existentes. As penitenciárias são destinadas aos condenados à pena de reclusão; os presídios são destinados aos que cumprem prisão preventiva ou aguardam julgamento; os albergues se destinam ao cumprimento de pena em regime aberto; os hospitais são destinados aos imputáveis ou semi-imputáveis (JULIÃO, 2012).

⁸⁹ Disponível em: <https://www.seds.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2635&Itemid=71>. Acesso em: 21 nov. 2014.

2009, depois de referir-se à inauguração de uma penitenciária na região metropolitana de Belo Horizonte:

Com a transferência da responsabilidade da guarda e da escolta de presos à Suapi, os policiais ficam liberados para exercer suas missões constitucionais com qualidade. A Polícia Militar retorna às ruas para sua função de policiamento ostensivo e a Polícia Civil retoma suas atividades de investigação (CAMPOS JR, 2009, informação verbal).⁹⁰

O investimento na ampliação de vagas no sistema prisional faz parte das políticas de administração prisional adotadas pela Seds, o que pode ser constatado por meio do Plano Mineiro de Humanização do Sistema Prisional,⁹¹ que pretende, até o final de 2015, ampliar em cerca de 50% as vagas existentes.⁹²

Autores que se dedicaram a analisar o crescimento de taxas de encarceramento e de criminalidade em diferentes contextos, como Wacquat (2008) e Miranda (2008), defenderam que estas taxas têm profunda relação com o modo de produção capitalista e os pressupostos neoliberais.

Para Miranda (2008), o exército de reserva, que conforme Marx é inerente ao sistema capitalista, é controlado, também pelo sistema prisional, cujo aparato legal opera em consonância com os interesses da acumulação do capital. “O sistema legal é um aparelho criado a fim de assegurar os interesses da classe dominante, sendo, portanto, um instrumento da classe dominante” (MIRANDA, 2008, p. 87).

Assim, aqueles que “não conseguem” investir adequadamente em sua *empregabilidade* terminam por engrossar a classe dos desempregados, a qual se destina o recurso do encarceramento, “no intuito de inibir, incapacitar e, conseqüentemente, neutralizar a ameaça à ordem social” (MIRANDA, 2008, p. 88).

Na mesma direção, Wacquant (2008), ao discorrer sobre o aumento do encarceramento nos Estados Unidos, afirma que este é fruto, em parte, da criminalização daqueles que não são conseguem ser incorporados ao mercado de trabalho, ou seja, a classe pobre.

⁹⁰ Discurso feito pelo então Secretário de Estado de Defesa Social, Maurício Campos Júnior, na inauguração do Presídio de Bicas II, na região metropolitana de Belo Horizonte, no dia 08 de julho de 2009. Disponível em: <<http://www.iof.mg.gov.br/index.php?geral/geral-arquivo/Estado-inaugura-presidio-Bicas-II.html>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

⁹¹ O Plano Mineiro de Humanização do Sistema Prisional tem por objetivo ampliar o número de vagas no sistema prisional mineiro, bem como as oportunidades de trabalho e educação. O Plano teve lançadas duas etapas, a primeira em 11 de fevereiro de 2014 e a segunda em 19 de março de 2014.

⁹² Disponível em: <https://www.seds.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2635&Itemid=71>. Acesso em: 21 nov. 2014.

Para esse autor, a expansão da população carcerária “evidencia a implementação de uma política de criminalização da pobreza, que é o complemento indispensável à imposição de ofertas de trabalho precárias e mal remuneradas” (WACQUANT, 2008, p. 11).

Sob esta perspectiva, a fim de adaptar os indivíduos à ordem econômica vigente, a instituição prisional apresenta o trabalho e a disciplina como os caminhos para se ganhar a liberdade, enquanto a educação entra em cena com a atribuição oficial de “oferecer” aos detentos as ferramentas necessárias para que possam retornar à sociedade e “competir” por um espaço no mundo do trabalho.

Assim, sob a subordinação da Suapi, existe a Superintendência de Atendimento ao Preso, responsável pelo planejamento, coordenação, orientação, controle e avaliação das atividades relativas às áreas de educação, ensino profissional, saúde, psicossocial e jurídica dos detentos que cumprem pena em unidades prisionais e hospitais de custódia da Seds (MINAS GERAIS, 2011).

A fim de viabilizar a execução de suas atribuições, a referida Superintendência conta com as Diretorias de Trabalho e Produção, Ensino e Profissionalização, Saúde e Atendimento Psicossocial e, por último, Articulação do Atendimento Jurídico e Apoio Operacional.

Cabe à Diretoria de Ensino e Profissionalização (DEP), dentre outras atribuições, garantir a oferta de formação escolar e profissional nas unidades prisionais da Seds, estabelecendo e acompanhando contratos e convênios, como o firmado entre a Seds/PPAIO e a UFTM/ Cefores para oferta dos cursos do Proeja FIC na PPAIO.

De acordo com essa estrutura, a educação escolar ministrada nas unidades prisionais é objeto de um convênio firmado entre a Seds e a Secretaria de Estado de Educação (SEE) – Convênio n.º 22/2005 – que tem por objetivo viabilizar a oferta do ensino de níveis fundamental e médio aos jovens e adultos privados de liberdade. Dessa forma, acompanhar a execução deste e de outros convênios é competência da Seds, que o faz por meio de pedagogos ou coordenadores pedagógicos em cada unidade prisional.

É importante ressaltar que a organização das penitenciárias remonta a estrutura da própria Superintendência de Atendimento ao Preso, já que, no organograma das unidades prisionais existe (ou deve existir) uma Diretoria de Ressocialização, capaz de abarcar os profissionais das áreas do trabalho (gerente de produção), da saúde (médico, dentista, enfermeiro, técnicos de enfermagem), do atendimento psicossocial (psicólogo e assistente social), da educação (pedagogo ou coordenador pedagógico) e do atendimento jurídico (analistas judiciários ou advogados).

A Tabela 11 mostra o quantitativo desses profissionais em Minas Gerais no mês de dezembro de 2012.

TABELA 11 – Número de servidores públicos na ativa em unidades prisionais de Minas Gerais - dezembro 2012⁹³

<i>Cargo/Função</i>	<i>Quantidade</i>
Agentes de segurança penitenciários	15.506
Enfermeiros	151
Auxiliares e técnicos de enfermagem	622
Psicólogos	275
Dentistas	73
Assistentes sociais	262
Advogados	326
Médicos	133
Pedagogos	48
Terapeutas	6

Fonte: Infopen. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

A partir do Convênio n.º 22/2005, tem sido possível à SEE ofertar o ensino básico nas unidades prisionais, por meio da modalidade EJA. Conforme o documento *Instrução para a organização da educação básica de jovens e adultos nas escolas estaduais localizadas em penitenciárias*, organizado pela SEE em 2007, sua articulação com a Seds tem como foco central a efetivação do direito à educação, buscando superar as

barreiras ao exercício desse direito, através da garantia de acesso à escolarização aos jovens e adultos privados de liberdade, por ordem judicial, com vistas a uma reintegração social marcada pela convivência solidária, participativa e respeitosa (MINAS GERAIS, 2007, p. 1).

Quanto à oferta de cursos profissionalizantes nas unidades prisionais mineiras, é necessário que as instituições de educação profissional firmem um Termo de Cooperação Técnica (TCT) com a Seds, para que tenham acesso aos detentos e às instalações do sistema. O TCT define, em relação à parceria firmada, basicamente, as atribuições da Seds, da instituição de ensino, o envolvimento de recursos e a duração da parceria.

⁹³ A fonte não faz referência ao gerente de produção, que coordena as ações voltadas ao trabalho na unidade prisional.

Nessa direção, a Tabela 12 mostra a quantidade de matrículas em atividades educacionais nas unidades prisionais de Minas Gerais no ano de 2012:

TABELA 12 - Quantidade de matrículas em atividades educacionais no sistema prisional do estado de Minas Gerais – dezembro 2012

<i>Nível de ensino</i>	<i>Quantidade de detentos matriculados</i>
Alfabetização	347
Ensino Fundamental	1260
Ensino Médio	261
Ensino superior	5
Ensino profissional	35

Fonte: Infopen. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

Ao observar os dados contidos nas tabelas 12 e 13, é possível perceber que, apesar do estado de Minas Gerais possuir uma quantidade de detentos em atividades educacionais maior que a existente em outros estados brasileiros,⁹⁴ as necessidades da população carcerária por educação básica e profissional não tinham sido atendidas de forma satisfatória, pelo menos até o ano de 2012.

TABELA 13 - Escolaridade dos detentos do estado de Minas Gerais - dezembro 2012

Escolaridade	Quantidade de detentos	% da população carcerária total de Minas Gerais
Analfabetos	1.546	3,39
Alfabetizados	4.148	9,11
Ensino fundamental incompleto	26.337	57,8
Ensino fundamental completo	4.781	10,5
Ensino médio incompleto	4.972	10,9
Ensino médio completo	2.853	6,3
Ensino superior incompleto	299	0,6
Ensino superior completo	155	0,3
Acima de ensino superior	16	0,03
Não informado	433	0,9

Fonte: Infopen. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

⁹⁴ Cf. Tabela 7.

O acesso dos detentos à educação básica e à educação profissional está condicionado à avaliação de uma comissão que deve ser organizada em todas as penitenciárias do estado, a Comissão Técnica de Classificação (CTC).⁹⁵

A obrigatoriedade dessa Comissão foi definida em 1992, pelo Decreto n.º 33.351, de 04 de fevereiro, que definiu como integrantes da CTC o diretor geral da unidade prisional – presidente da comissão –, um psiquiatra, um psicólogo, um assistente social e um pedagogo ou coordenador pedagógico, nomeados pelo governador do estado.

Seu objetivo é “elaborar [...] o programa de trata-mento reeducativo do sentenciado, e de seguir a evolução da execução da pena” (MINAS GERAIS, 1992, s./p.),⁹⁶ o que ocorre por meio da elaboração de um Plano Individual de Ressocialização (PIR). Para Portugues (2001), a CTC não tem por finalidade

a questão jurídica, a informação sobre a dinâmica do ato criminoso; não visa a elementos de prova ou instrutórios do processo [...] O exame realizado pela CTC volta-se para a pessoa, sua realidade integral e individual, sua história de vida, em detrimento da conduta criminosa (PORTUGUES, 2001, p. 14).

Sob essa perspectiva, embora a elaboração do PIR tenha como objetivo declarado acompanhar a evolução do detento no sistema prisional de forma individualizada, percebe-se que este processo acaba tornando-se um instrumento pelo qual os detentos fazem-se merecedores de determinados “benefícios” como trabalho e até mesmo educação.

Nesse aspecto, Resende (2011), referindo-se à avaliação da CTC como “exame”, afirma que este está no centro do processo de cumprimento da pena, sendo o meio pela qual cada indivíduo privado de liberdade é reduzido a um caso que pode ser descrito, classificado, comparado, mensurado e excluído.

Assim, tendo em vista que as instituições prisionais não conseguem ofertar vagas na escola e no trabalho para todos os detentos, a avaliação da CTC por meio do PIR funciona como um dispositivo de seleção daqueles que estão mais bem preparados, lógica esta que responde de alguma forma à lógica do próprio neoliberalismo, quando defende que os indivíduos devem tornar-se empregáveis para concorrer às vagas de trabalho.

No sistema prisional os indivíduos também devem tornar-se aptos às vagas destinadas ao trabalho e à escola, no entanto, não por meio de prerrogativas necessárias à

⁹⁵ As Comissões Técnicas de Classificação das unidades prisionais estão subordinadas à Assessoria de Comissão Técnica de Classificação que, por sua vez, também integra a Superintendência de Atendimento ao Preso.

⁹⁶ A CTC foi prevista também na LEP, em seus art. 6º e 7º, como forma de garantir a individualização da execução penal.

empregabilidade, mas por meio do bom comportamento e de sua adaptação e sujeição às normas da unidade prisional.

3.1.3.2 A Penitenciária de Uberaba

A Penitenciária de Uberaba, PPAIO, foi inaugurada no dia 08 de maio de 2006, tendo capacidade para 396 detentos maiores de 18 anos e contando com, aproximadamente, 192 agentes de segurança penitenciários, além de servidores do corpo técnico, integrantes da CTC. Os primeiro detentos da unidade prisional vieram transferidos da cadeia pública da cidade, que estava sob a responsabilidade das Polícias Civil e Militar.

No ano de 2010 a PPAIO teve seu número de vagas ampliado com a inauguração de um anexo composto por 50 celas com capacidade para 302 detentos provisórios do sexo masculino, além de dois pátios para banho de sol.⁹⁷ Com isso, a unidade prisional passou a somar 199 celas – das quais 9 são destinadas às mulheres – com uma capacidade total de 698 detentos.

No entanto, em junho de 2014, a população carcerária da PPAIO era de 1.112 detentos, ou seja, mesmo com a ampliação de suas vagas em 2010, a unidade ainda contava com uma superpopulação na ordem de 59%.⁹⁸

Para que a implementação do Proeja Fic na PPAIO seja analisada adequadamente é necessário que se conheça, ainda, o perfil destes detentos que lá estão. Nessa direção, observa-se que a maior parte destes detentos, cerca de 90%, é provisória, apesar da PPAIO, enquanto penitenciária, destinar-se ao cumprimento de pena dos detentos condenados em regime fechado ou semiaberto.

Neste aspecto, a situação da PPAIO não parece fugir à realidade das prisões brasileiras, que, conforme expõe Julião (2012), não conseguem atender à política de execução penal no que se refere às funções dos estabelecimentos penais, pois estes não recebem apenas os detentos para os quais se destinam.

A Lei de Execução Penal n.º 7.210/1984 faz a diferenciação entre *presos condenados e provisórios*, indicando as suas formas de tratamento pelos estabelecimentos penais. No caso do trabalho, por exemplo, a referida Lei determina sua obrigatoriedade para os condenados, na medida de sua capacidade e aptidões, mas para os provisórios afirma que o trabalho não é

⁹⁷ Disponível em: <https://www.seds.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1205&Itemid=71>. Acesso em: 21 nov. 2014.

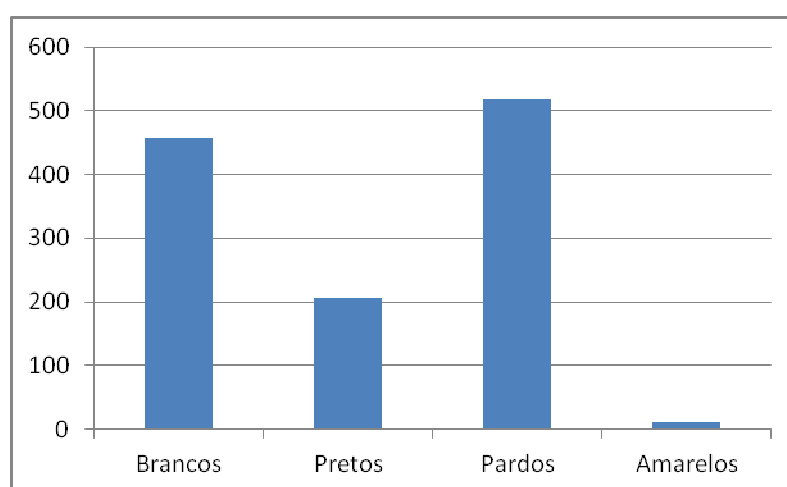
⁹⁸ Conforme informações disponibilizadas pessoalmente pela Coordenadoria de Infopen da PPAIO, em 06 jun. 2014.

obrigatório e só pode ser realizado no interior da unidade prisional.

Considerando esta e outras diferenciações instituídas legalmente, para Julião (2012, p. 138) “não existe uma política de execução penal orientada que leve em consideração, por exemplo, o seu público alvo e as características do ambiente prisional de acordo com o regime do sentenciado”.

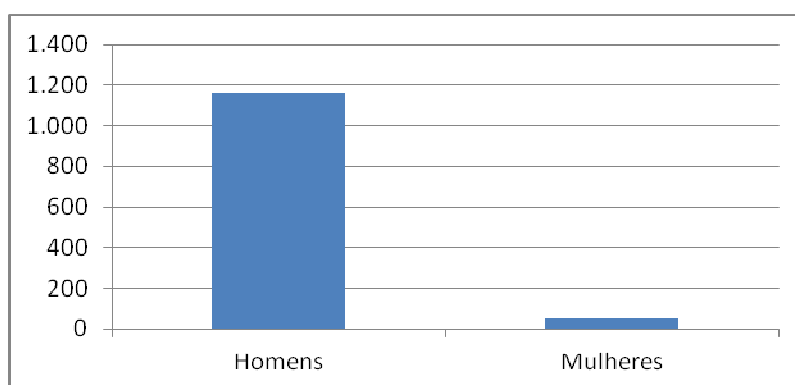
Ainda sobre o perfil da população carcerária da PPAIO, destaca-se que a maioria dos detentos é composta por pessoas que se autodeclaram pardas ou negras, como mostra o Gráfico 2.

GRÁFICO 2 - Detentos por cor da pele - julho 2014



Fonte: Informações fornecidas, por e-mail, pela Coordenadoria de Infopen da PPAIO, em 02 jul. 2014.

GRÁFICO 3 - Detentos por sexo - julho 2014



Fonte: Informações fornecidas, por e-mail, pela Coordenadoria de Infopen da PPAIO, em 02 jul. 2014.

Para Julião (2012, p. 134) “a reduzida presença numérica feminina no sistema penitenciário [...] tem provocado a invisibilização das necessidades dessas nas políticas penitenciárias que, em geral, se ajustam aos modelos tipicamente masculinos”.

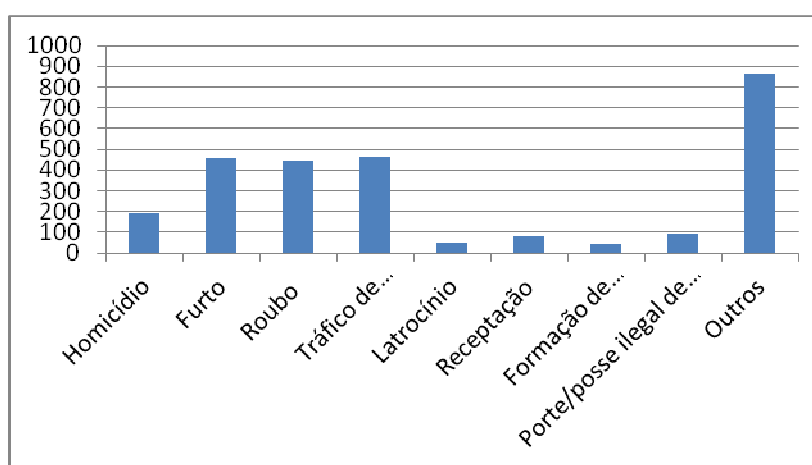
As mulheres, no estado de Minas Gerais, têm apenas dois estabelecimentos penais⁹⁹ que se destinam, exclusivamente, ao seu cumprimento de pena, possuindo, dentre outros aspectos, recursos para gestantes e lactantes. Por isso, em geral, somente as detentas gestantes da PPAIO são transferidas para estas unidades prisionais, onde permanecem até que seus bebês atinjam os seis meses de idade. Depois disso, as mulheres voltam a cumprir pena na PPAIO.

Quanto à faixa etária dos detentos, a PPAIO não possui dados organizados a respeito, no entanto, sabe-se que a maioria da população carcerária no Brasil é formada por jovens entre 18 e 24 anos (JULIÃO, 2012). Apesar de estarem em idade economicamente ativa, Miranda (2008) aponta que muitos desses jovens optam pelo crime devido à precarização dos trabalhos disponíveis. Para muitas pessoas o tráfico de drogas, que, por sua vez, está ligado a outros crimes como roubo e furto, relaciona-se à possibilidade de obter sustento sem a necessidade de se submeter a más condições de trabalho, ou ainda, apresenta-se como alternativa para fugir do desemprego e ascender socialmente.

Uma parcela considerável dos criminosos faz parte da imensa maioria de provenientes da parcela degradada do proletariado, desta força de trabalho em excesso que está submetida aos processos de precarização do trabalho (MIRANDA, 2008, p. 86).

Assim, quanto aos crimes cometidos, a população carcerária da PPAIO está dividida conforme mostra o Gráfico 4:

GRÁFICO 4 - Detentos por crime cometido - julho 2014



Fonte: Informações fornecidas, por e-mail, pela Coordenadoria de Infopen da PPAIO, em 02 jul. 2014.

⁹⁹ Complexo Penitenciário Feminino “Estevão Pinto”, em Belo Horizonte, e Presídio Feminino “José Abranches Gonçalves”, em Ribeirão das Neves.

Percebe-se que os crimes de tráfico de entorpecentes, furto e roubo, somados, correspondem a maior parte dos crimes cometidos pelos detentos da PPAIO.

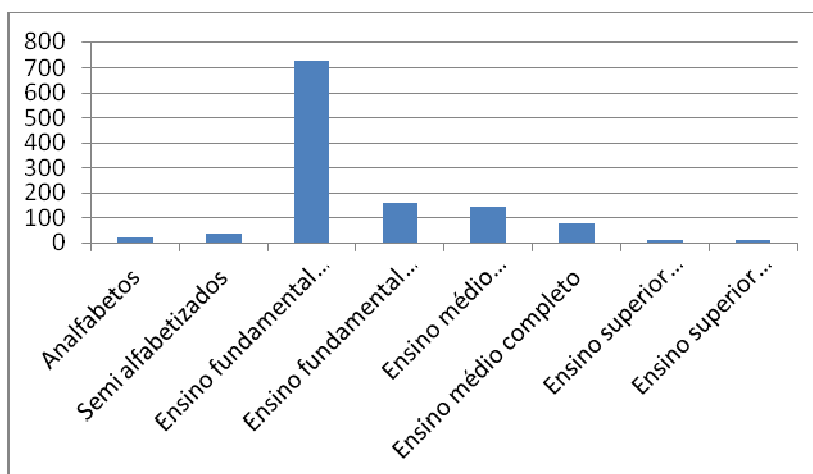
Os crimes de roubo e furto podem ter relação com a necessidade de manutenção do vício por aqueles que fazem uso de entorpecentes, no entanto, não deixam de revelar-se como mais uma consequência da exclusão de parte da sociedade em relação ao acesso a condições dignas de sobrevivência.

Acerca disso, Ferreira (2011) destaca que, tendo em vista que a satisfação das necessidades básicas

depende de meios materiais, que nesta sociedade são adquiridos por intermédio do dinheiro, daí a justificativa pelo envolvimento no furto, roubo e tráfico de drogas, que são crimes que podem possibilitar a aquisição de recursos financeiros que lhes vão garantir a satisfação de tais necessidades (FERREIRA, 2011, p. 513).

Grande parte desses detentos não teve acesso ou não pôde concluir seus estudos, sendo que, a maioria deles não chegou a terminar o ensino fundamental, conforme pode ser observado no Gráfico 5.

GRÁFICO 5 - Detentos por escolaridade - julho 2014



Fonte: Informações fornecidas, por e-mail, pela Coordenadoria de Infopen da PPAIO, em 02 jul. 2014.

Nessa direção, o Proeja Fic, em seu Documento Base, argumenta que os detentos, em sua maioria “de 18 a 29 anos, jovens pobres, com escolarização precária” (BRASIL, 2007c), constituem público alvo do programa, que pretende elevar sua escolarização e articula-la à educação profissional.

Na PPAIO, para que os detentos pudessem participar dos cursos do Proeja Fic era necessário que estivessem matriculados na EJA, mais especificamente na escola estadual que funciona nas dependências da unidade prisional A qual foi inaugurada na mesma data de inauguração da PPAIO com o nome de Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio – EJA.

Subordinada à SEE, conforme Convênio n.º 22/2005 entre Seds e SEE, a escola iniciou suas atividades com cerca de 150 alunos matriculados e 21 servidores. Estes eram contratados pela SEE, em consonância com o Termo Aditivo ao Convênio n.º 22/2005, que afirma, em sua Cláusula Terceira, que “compete à SEE [...] contratar pessoal em todos os níveis hierárquicos de forma a garantir o pleno e eficaz funcionamento das escolas” (MINAS GERAIS, 2006, p. 31).

Entretanto, ainda segundo o documento, é competência da Seds “participar da seleção do quadro de pessoal, respeitando o quadro de pessoal da SEE e a especificidade da clientela” (MINAS GERAIS, 2006, p. 31). Nessa direção, todos os servidores que trabalham na escola, inclusive na direção, precisam passar pelo crivo dos dirigentes da unidade prisional.

O mesmo ocorre em relação às atividades propostas pela escola, pois a Seds precisa

aprovar e acompanhar os procedimentos técnicos e operacionais necessários à execução do planejamento educacional das escolas intrainstitucionais, bem como os processos avaliativos da aprendizagem, propondo, quando se fizerem necessárias, reformulações que visem à garantia das ordens judiciais (MINAS GERAIS, 2006, p. 31).

Considerando ainda que os detentos devem ser avaliados pela CTC antes de terem sua matrícula escolar efetivada, pode-se inferir que a escola intrainstitucional, praticamente, não goza de autonomia, pois todas as suas ações, administrativas ou pedagógicas, estão sujeitas às normas e procedimentos estabelecidos pelo sistema prisional.

A escola da PPAIO, que em julho de 2008 passou a se chamar Escola Estadual “Professor Minervino Cesarino”,¹⁰⁰ atende em média 150 alunos por ano, ofertando ensino fundamental e médio na modalidade EJA.

Conforme preconiza o documento *Instrução para a organização da educação básica de jovens e adultos nas escolas estaduais localizadas em penitenciárias*, elaborado em 2007,

¹⁰⁰ Minervino Cesarino (1.931 - 2.006), natural de Ribeirão Preto/SP, lecionou em várias escolas de Uberaba e foi fundador dos Colégios São Benedito e São Judas Tadeu, em funcionamento na cidade até os dias de hoje. Foi também vereador eleito em 1992.

pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, da SEE, a EJA na Penitenciária de Uberaba é oferecida nos seguintes moldes, tal como apresentado no Quadro 1 a seguir.

QUADRO 1 - Organização da modalidade EJA nas escolas estaduais localizadas em penitenciárias de Minas Gerais.

Ensino Fundamental						
Anos iniciais: 1º Segmento	1º	Duração	2º	Duração	3º	Duração
	Período	1 ano	Período	1 ano	Período	1 ano
Anos finais: 2º Segmento	1º	Duração	2º	Duração	3º	Duração
	Período	1 ano	Período	1 ano	Período	1 ano
Ensino Médio						
Ensino Médio	1º	Duração	2º	Duração	3º	Duração
	Período	1 ano	Período	6 meses	Período	6 meses

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de MINAS GERAIS (2007).

Conforme Projeto Pedagógico apresentado pelo Cefores à Setec, em resposta ao Ofício n.º 40/2009/GAB/SETEC/MEC, somente os detentos que estivessem matriculados no 2º segmento do ensino fundamental poderiam participar dos cursos do Proeja Fic. Assim, além de aprovados pela CTC, estes detentos precisavam ser alunos da escola no segmento especificado.

Nessa direção, tem-se que nem todos os cursos voltados para a formação profissional dos detentos na PPAIO apresentam condicionalidades relacionadas à matrícula escolar como o Proeja FIC, sendo que, na maioria dos casos, é facultado à unidade prisional dar preferência no preenchimento das vagas de cursos profissionalizantes a detentos que sejam alunos da escola.

3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA FIC NA PENITENCIÁRIA DE UBERABA

Para compreendermos o processo de implementação do Proeja FIC na PPAIO, bem como os princípios que o nortearam, foram realizadas análises de toda a documentação pertinente arquivada no Cefores, bem como entrevistas semiestruturadas com os seguintes sujeitos:

- a) Coordenadora do Proeja FIC no Cefores, no período de 2009 a 2012;
- b) Detentos que participaram do Proeja FIC na PPAIO, no mesmo período.

Quanto ao perfil dos detentos entrevistados, considerando-se uma amostra de 9 sujeitos, tem-se que:

- a) 6 eram homens e 3 eram mulheres;
- b) 3 tinham entre 20 e 30 anos e 6 tinham entre 31 e 42 anos;
- c) 3 estiveram em liberdade após o término do curso do Proeja FIC e voltaram a ser presos e 6 permaneceram presos desde a conclusão do curso;
- d) 5 cursaram Panificação e Confeitaria, 3 cursaram Manipulação de Produtos de Higiene e Limpeza e 1 cursou Informática Básica;
- e) no início do curso, 4 estavam matriculados no 1º período / 2º segmento da EJA, 3 estavam matriculados no 2º período / 2º segmento da EJA e 2 estavam matriculados no 3º período / 2º segmento da EJA;
- f) 5 já haviam feito algum curso profissionalizante.

A partir da coleta de dados, verificou-se que o Cefores iniciou suas atividades relacionadas ao Proeja FIC na Penitenciária de Uberaba no ano de 2009, após submeter à Setec proposta que atendeu ao Edital anexo ao Ofício n.º 40/2009. No entanto, além do Cefores já trabalhar com o programa em outras duas escolas estaduais da cidade desde 2007,¹⁰¹ o interesse pelo trabalho na penitenciária não surgiu a partir da chamada da Setec, conforme declarou a então coordenadora do Proeja FIC que, nesta pesquisa, será identificada como Coordenadora A:

Eu já tinha um namoro [faz sinal de aspas com as mãos] com a penitenciária, junto com outro professor, colega nosso, da enfermagem, [...], a gente sempre conversou sobre a necessidade da universidade se aproximar da penitenciária. [...] a gente via que dentro do Hospital de Clínicas nosso, os presos quando têm algum problema de saúde vêm pro hospital e o agente penitenciário vem acompanhando. A gente via dificuldades de relacionamento, de posturas, tantos dos agentes, como o constrangimento do preso por estar ali algemado na maca... Então a gente sempre discutiu isso muito (COORDENADORA A, 2014, informação verbal, explicação nossa).¹⁰²

Ela destacou ainda que o Proeja FIC possibilitou a primeira parceria com fins educacionais entre a UFTM e a PPAIO, sendo que, depois desta, foi efetivada outra para

¹⁰¹ Por meio desta parceria foi ofertado o curso Técnico em Farmácia para alunos do ensino médio, de 2007 a 2012, em duas escolas estaduais.

¹⁰² COORDENADORA A. **Depoimento 1**. [jul. 2014]. Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira. Uberaba: UFTM, 2014. 1 arquivo wav (55 min.).

oferta de Formação de Agentes Promotores de Saúde.¹⁰³ Acerca disso, a Coordenadora A afirmou:

Nesses sessenta anos foi [a primeira parceria]. Nós nunca tínhamos posto o pé lá... quem abriu, assim, foi o Cefores. Nunca não... O que teve foi assistência à saúde, por meio do Hospital Escola, isso sempre houve [...] Mas na área de educação não, nunca, foi o primeiro [...] Acho que é obrigação nossa (COORDENADORA A, 2014, informação verbal, explicação nossa).

Assim, a partir do interesse de algumas pessoas do Cefores em trabalhar com educação no sistema prisional, a Coordenadora A apresentou ao Colegiado da instituição o Edital do Proeja FIC.

Então, quando o Edital foi colocado pra nós, eu imediatamente trouxe o Edital e discuti com o Colegiado do Cefores, com o grupo de professores do Cefores, falando que seria bom, que tanto que a gente poderia, dentro dos nossos cursos, das nossas áreas, ofertar alguma coisa lá (COORDENADORA A, 2014, informação verbal, explicação nossa).

A Coordenadora A destaca ainda que os principais professores que se interessaram pela proposta foram os das áreas de Farmácia, Informática e Nutrição, o que, dentre outros aspectos, motivou a escolha dos cursos que seriam ofertados aos detentos.

Outra questão observada para esta escolha refere-se à peculiaridade do ambiente prisional, pois segundo a entrevistada, alguns cursos como o de Técnico em Enfermagem e o de Técnico em Radiologia seriam incompatíveis com o ambiente pelos espaços e os recursos materiais necessários para a sua realização.

Dessa forma, foi decidido, em Colegiado, que seriam ofertados os cursos profissionalizantes de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional¹⁰⁴ em Informática Básica, Panificação e Confeitaria e Manipulação de Produtos de Higiene e Limpeza. Estes cursos são subáreas de cursos ofertados pelo Cefores à comunidade, a saber, de Técnico em Informática, Técnico em Nutrição e Alimentos e Técnico em Farmácia, respectivamente.

Destaca-se ainda o fato de que não foram apresentadas pela Coordenadora “A” e pela documentação arquivada no Cefores ações que buscaram verificar as necessidades e

¹⁰³ Este curso de formação não está ligado ao Proeja FIC, mas a um projeto de extensão de cursos de graduação na área da saúde da UFTM.

¹⁰⁴ A LDB 9.394/1996 permite três tipos de cursos na educação profissional: cursos de formação inicial e continuada ou qualificação (nível fundamental), cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

realidades locais para a escolha dos cursos, conforme orientava o *Documento Base PROEJA: formação inicial e continuada / ensino fundamental*:

Para garantir a efetividade dos seus resultados, a oferta dos cursos deverá manter correspondência com as demandas do mundo do trabalho, ou seja, as demandas econômicas (arranjos produtivos locais, economia solidária, agricultura familiar etc), demandas sociais regionais (emprego formal, mortalidade infantil, prostituição infantil, instalações sanitárias, etc) e demandas culturais regionais (artesanato, turismo cultural, patrimônio histórico e artístico, presença de comunidade indígena, quilombola, etc.) (BRASIL, 2007c, p. 49).

Após estarem definidos os cursos, o corpo docente do Cefores elaborou os Projetos Pedagógicos dos respectivos cursos que foram submetidos à Setec. Nesse aspecto, considerando a orientação desta Secretaria de que os órgãos responsáveis pela administração das unidades prisionais deveriam colaborar na elaboração dos Projetos Pedagógicos a serem desenvolvidos em seus estabelecimentos (BRASIL, 2009), consultamos a Coordenadora “A” acerca da participação da penitenciária e da escola interinstitucional nesse processo, e a resposta foi “Não, a proposta... nós a apresentamos pronta, ela não foi construída junto com a penitenciária não” (COORDENADORA A, 2014, informação verbal).

Depois de questionarmos, então, de que forma ocorreu a aproximação do Cefores com a PPAIO para formalização da parceria que permitiria a implementação do Proeja FIC na unidade prisional, a coordenadora entrevistada esclareceu que esta foi realizada em reunião com a Direção da PPAIO para que o Cefores pudesse apresentar suas propostas, as quais foram prontamente aceitas pela penitenciária.

Tendo em vista o processo aqui descrito, pode-se inferir que a PPAIO não teve participação na definição dos cursos, considerando o perfil de seus detentos, tampouco pôde participar da construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos. Situação esta também refletida nas entrevistas com os detentos, os quais declararam, em sua totalidade, não terem tido a oportunidade de escolherem o curso que mais lhes interessasse. Todos eles afirmaram terem sido convidados pela equipe da PPAIO, sendo que, suas vagas já estavam destinadas para um dos cursos que seriam ofertados.

Desta forma, a proposta elaborada pela equipe do Cefores foi encaminhada à Setec, contemplando os Projetos Pedagógicos e os Planos de Trabalho Simplificado dos cursos,¹⁰⁵ que foram formulados de acordo com um modelo padrão exigido no Edital do Proeja, assim

¹⁰⁵ O Edital do Proeja exigiu que cada curso proposto tivesse seu próprio Projeto Pedagógico e Plano de Trabalho Simplificado. Os modelos destes documentos foram disponibilizados no Edital.

como também foi feito ainda um “Plano de Trabalho Simplificado Geral”, estruturado em 4 fases de execução:

- a) Formação de Formadores, com qualificação para docentes, agentes de segurança penitenciários, instrutores e outros envolvidos com a execução do programa (julho de 2009 a março de 2010);¹⁰⁶
- b) Oferta do Curso de Panificação e Confeitaria (agosto a dezembro de 2009);
- c) Oferta do Curso de Informática (fevereiro a junho de 2010);
- d) Oferta do Curso de Manipulação de Produtos de Higiene e Limpeza (fevereiro a junho de 2010).

Dentre outros aspectos, o Plano de Trabalho Simplificado Geral trouxe como justificativa para a implementação das quatro etapas acima citadas que a “profissionalização se faz necessária tendo em vista a ressocialização dos indivíduos privados de liberdade, aumentando, assim, sua condição de *empregabilidade*” (CEFORES, 2009a, p. 1, destaque nosso).

Finalmente, depois de encaminhada a documentação exigida à Setec, e após realização de um conjunto de adequações solicitadas, a proposta foi finalmente aprovada.

Antes de passarmos à descrição e análise dos processos de implementação dos cursos propriamente ditos, vale destacar que a categoria *empregabilidade* apareceu ainda no Termo de Cooperação Técnica (TCT), celebrado em maio de 2009 entre a Seds e a UFTM, formalizando a parceria que foi “fundamentada nos princípios de: profissionalização de presos; criação de condições de *empregabilidade*, com vistas à reintegração social” (SEDS; UFTM, 2009, p. 1).

Neste sentido, os documentos explicitam a ideia de que os cursos ofertados deveriam contribuir para a inserção dos detentos no mercado de trabalho, sendo que, o termo “*empregabilidade*”, no contexto neoliberal, denota um grupo de características e conhecimentos que um indivíduo deve adquirir para poder competir por uma vaga de trabalho. O conceito de *empregabilidade* coloca nos indivíduos a responsabilidade por sua colocação no mercado de trabalho (SOUZA, 2007).

¹⁰⁶ Nos meses de agosto e setembro de 2010, aconteceu a Formação de Formadores, em forma de pequenos seminários, abrangendo temas relacionados a relações interpessoais e autoestima, reflexos da sociedade na manutenção do controle social, importância da participação efetiva dos agentes de segurança penitenciários no programa, efetivação dos processos de reinserção social dos detentos e procedimentos e comportamentos no ambiente prisional. Esta etapa de formação previa teve duração de 80 horas e contou com a participação de 36 pessoas, 18 do Cefores e 18 da penitenciária, incluindo servidores da escola que atende aos detentos. Os encontros aconteceram no prédio da UFTM e os temas foram trabalhados pelos próprios participantes.

Os dois documentos demonstram, ainda, a crença das instituições que os elaboraram na existência de uma relação entre a inserção no mercado de trabalho e reintegração social ou ressocialização. Acerca disso, diante da questão: *Você acha que os cursos ministrados podem auxiliar os detentos, de alguma forma, na sua reintegração à sociedade?*, a Coordenadora A afirmou:

Nós já propusemos esses cursos pensando nisso. Com o que eles aprenderem lá, o que eles poderão fazer lá fora? Por exemplo, [o curso de Manipulação de] Produtos de Higiene e Limpeza, que foi dado pras mulheres... elas aprenderam a fazer sachesinho, sabonete, coisas que fazem parte da química, mas que, em casa, bem caseiro, elas poderiam fabricar. No sentido delas poderem fazer em casa e comercializar... um iniciuzinho de Empreendedorismo. Na parte de Padaria também, [...] aqueles produtos que foram feitos foi pensando em alguém que tem um forninho caseiro e que possa fazer pra vender, pra comercializar (COORDENADORA A, 2014, informação verbal, explicação nossa).

A Coordenadora A acredita que há relação entre a profissionalização e a reintegração social, acrescentando um elemento importante relacionado ao *empreendedorismo*, que tem sido tendência nas políticas voltadas para a profissionalização de detentos, devido ao preconceito sofrido pelos ex presidiários e à crise vivenciada pelo emprego formal (JULIÃO, 2012), gerada, na verdade, pela escassez de empregos, principalmente de caráter não precário.

Na mesma direção a Coordenadora A esclarece:

O histórico de quem já foi preso é complicado pra reinserção no mercado de trabalho. Então, a gente acredita que alguém com formação pra fazer uma atividade autônoma teria mais facilidade pra fazer uma renda própria, porque no mercado formal, pra um ex detento é difícil. [...] A pessoa sai, ela não quer voltar mais, mas ela não encontra nada, nem apoio nenhum, então ela retorna. Então eu acho que pra finalizar esse processo a gente precisava, inclusive, e a gente até já pensou nisso, a gente sonha, ter uma incubadora mesmo de pessoas que possam ser pequenos empreendedores oriundos da penitenciária. Esse seria o completo, né? Você fazer a formação e o acompanhamento (COORDENADORA A, 2014, informação verbal, explicação nossa).

Quanto aos detentos, apesar de acreditarem que o curso pode aumentar as suas chances de conseguir um emprego formal, a maioria vê no trabalho autônomo um caminho para a inserção / reinserção no mundo do trabalho, inclusive como alternativa ao preconceito:

Porque nós somos recriminados no mundo né? Qualquer pessoa que a gente for procurar vai ver se a gente tem Infopen, aí já puxa sua ficha, como o meu é latrocínio, ninguém vai me dar [...] Eu posso ser o melhor pedreiro do

mundo, se eu não tiver uma vaga na construção da senhora eu fico de fora... Se a senhora não gostar de mim, olhar pra mim e falar: não, ele é ex-presidiário, aqui na minha construção ele não tem vaga não. Não, mas ele é o melhor! Mas que que tem? Ele é ex presidiário, aqui ele não tem vaga não. Então pra mim falta um pouco de oportunidade, de confiança (DETENTO 4, 2014, informação verbal).¹⁰⁷

Os Projetos Pedagógicos dos cursos também explicitam princípios que nortearam a implementação do Proeja FIC na PPAIO. Nessa direção, passaremos à sua análise, fazendo aproximações entre o que foi proposto e o que foi relatado pelos entrevistados.

3.2.1 Projetos Pedagógicos dos Cursos do Proeja FIC na PPAIO e sua implementação

Os Projetos Pedagógicos dos cursos têm início com a identificação das instituições envolvidas e dos responsáveis pelo acompanhamento do programa nestas instituições. Em seguida, são descritos elementos de caracterização dos cursos, nos quais foi prevista, para os três cursos, uma carga horária total de 2.050 horas, dividida em 1.850 horas de formação geral e 200 horas de formação inicial e continuada / qualificação profissional.

A duração dos cursos foi estipulada em 6 meses, sendo que, cada curso seria ofertado para duas turmas de 15 alunos cada. Por determinação da PPAIO, devido à questões de segurança, espaço físico e quantitativo de agentes de segurança penitenciários, deveriam acontecer apenas dois cursos ao mesmo tempo.

Assim, tiveram início, no segundo semestre de 2010, apenas para os homens, os cursos de Panificação e Confeitaria e Informática Básica. No primeiro semestre de 2011, apenas para as mulheres, teve início uma turma do curso de Manipulação de Produtos de Higiene e Limpeza.

Após a conclusão deste curso não houve a oferta das outras três turmas pactuadas. Acerca disso, a Coordenadora A afirmou que a mudança de direção do Cefores – a sua gestão encerrou-se em 2010 – trouxe outras prioridades para a instituição. Além disso, foram relatadas dificuldades relacionadas às condições da PPAIO:

Eu acredito que por conta da mudança de direção no Cefores, isso foi um dos dificultadores, né. [...] O Colegiado ia apoiar pra gente terminar aquilo que foi pactuado. Logo após, foi procurada a direção da penitenciária que falou que naquele momento estava com problemas de segurança, devido ao número de detentos e o número de agentes penitenciários. Que assim que

¹⁰⁷ DETENTO 4. **Depoimento 5.** [out. 2014]. Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira. Uberaba: PPAIO, 2014. 1 arquivo wav (12 min. 04 seg.).

tivesse condições nós iríamos ofertar. [...] A gente fez essa justificativa à SETEC: por ser um local específico, especial, que a gente, assim que tivesse como fechar, a gente iria fechar pra não ficar devendo (COORDENADORA A, 2014, informação verbal).

Outra questão importante ressaltada pela coordenadora é o fato de que a política do Pronatec, de certa forma, sobrepôs-se a do Proeja, por atender ao mesmo público, embora não tenha a exigência de integração com a educação básica.

Acho que até [...] a gente chegou a escrever isso pra SETEC, se a gente podia cumprir as turmas que faltam pelo Pronatec, prestar conta lá. Não lembro o que eles responderam. Mas a gente chegou a propor, porque o FIC ficou meio... ficou em segundo plano (COORDENADORA A, 2014, informação verbal).

Quanto aos alunos que participaram dos cursos ofertados na PPAIO, os Projetos Pedagógicos afirmam que estes foram selecionados pelo

setor pedagógico da penitenciária e pela Escola, onde os alunos já devem ter passado pela CTC, ter boa disciplina, ter analisado o regime de pena e o tempo de pena a cumprir. Na escola o aluno deverá estar matriculado no 2º segmento da modalidade EJA e o mesmo deve estar freqüente, cumprindo uma carga horária presencial de 1.849 horas e 20 minutos (CEFORES, 2009b, p. 7).¹⁰⁸

A escolha dos alunos foi feita pela PPAIO, em parceria com a escola, sem a participação do Cefores. Para esta escolha foram considerados elementos relacionados à avaliação da CTC, ao bom comportamento do detento, à situação escolar e ao regime/duração da pena. Este último aspecto foi observado para evitar a matrícula de detentos que estivessem com saída programada para antes do término do curso.

Quanto aos critérios para matrícula nos cursos, os detentos entrevistados demonstraram estarem cientes dos mesmos e, de certa forma, já terem incorporado a idéia de que os cursos profissionalizantes são uma premiação para aqueles que se comportam bem.

É, eu fiz a minha parte, né. Eu ia pra escola todo dia, com bom comportamento, disciplina, aí graças a Deus me chamaram e perguntaram se eu tinha vontade de fazer e eu falei que tinha (DETENTO 1, 2014, informação verbal).¹⁰⁹

¹⁰⁸ A mesma forma de seleção foi prevista nos Projetos Pedagógicos dos três cursos.

¹⁰⁹ DETENTO 1. **Depoimento 2**. [out. 2014]. Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira. Uberaba: PPAIO, 2014. 1 arquivo wav (08 min. 44 seg.).

Me convidaram. Ah, eu acho que por causa do comportamento. Há muito tempo que eu não tinha nenhuma falta, estava estudando... tava tentando ressocializar, entendeu? (DETENTO 3, 2014, informação verbal).¹¹⁰

Destaca-se ainda que, além dos detentos não terem tido oportunidade de escolher entre os três cursos ofertados, para certos detentos, parece não terem sido consideradas questões relacionadas às suas aptidões e aos seus interesses profissionais. Assim, alguns detentos deixaram claro que, apesar de terem gostado do curso feito, teriam escolhido outro, caso tivessem tido essa oportunidade:

Eu queria muito era fazer o [curso] de padaria, só que nunca foi ofertado para o feminino. [...] [O que foi feito] foi legal, mas o de panificação seria melhor, né? Porque a gente já saía com emprego garantido, né? (DETENTO 4, 2014, informação verbal, explicações nossas).

Esse curso foi legal, foi muito interessante, mas se fosse o de panificação, que a maioria lá tem interesse, tem vontade, acho que com certeza seria muito mais aproveitado (DETENTO 9, 2014, informação verbal).¹¹¹

Nos Projetos Pedagógicos foram detalhadas, ainda, as justificativas para a implementação dos cursos na PPAIO. Para o curso de Informática Básica, a justificativa apresentada foi:

Com o avanço e desenvolvimento das novas tecnologias se faz necessário que todo cidadão tenha os conhecimentos de Informática para que ele possa desempenhar bem as suas funções em qualquer campo de atuação profissional (CEFORES, 2009c, p. 7).

Para o curso de Manipulação de Produtos de Higiene e Limpeza foi justificado:

Procurando uma atividade para aumentar a renda, simplesmente tentar ocupar o tempo de maneira útil e agradável com uma atividade que pode proporcionar bons lucros e ao mesmo tempo ser prazerosa: a produção artesanal de produtos de limpeza e cosméticos. Pode-se, com alguns pequenos cuidados, fabricar um bom sabonete, detergente ou desinfetante. Há uma grande variedade de produtos que se pode fabricar em casa, e no caso de pequenas produções, não necessitaremos de equipamentos ou instalações sofisticadas. Conhecendo técnicas de manipulação pode-se fabricar produtos com ótima qualidade e aceitação no mercado informal (CEFORES, 2009b, p. 7).

¹¹⁰ DETENTO 3. **Depoimento 4.** [out. 2014]. Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira. Uberaba: PPAIO, 2014. 1 arquivo wav (12 min. 38 seg.).

¹¹¹ DETENTO 9. **Depoimento 10.** [out. 2014]. Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira. Uberaba: PPAIO, 2014. 1 arquivo wav (16 min. 21 seg.).

Já em relação ao curso de Panificação e Confeitaria tem-se que:

Panificação é uma atividade em evolução, bom faturamento (R\$20 bilhões/2008 – Brasil) e oferta de empregos (550 mil empregos diretos), conhecendo-se seus objetivos e mercado competitivo. Diversos tipos de estabelecimentos têm sido explorados, e também empreendedores autônomos, e a gama de produtos oferecidos tem aumentado, desde a fabricação de pães e seus acompanhamentos diversos, sendo um potencial campo de inclusão social e trabalhista para o público prisional, contando com a experiência do Cefores em seu curso de Técnico em Nutrição e Alimentos (CEFORES, 2009d, p. 7).

As justificativas apresentadas nestes Projetos Pedagógicos mostram a preocupação do Cefores em garantir que os detentos tenham lugar no mercado de trabalho, ainda que na *informalidade*, conforme Projeto do curso de Manipulação de Produtos de Higiene e Limpeza.

Apresentar a informalidade como opção para o desenvolvimento do labor vai ao encontro das tendências que vêm sendo adotadas nas políticas de formação profissional nas prisões, que consideram que o trabalho informal nem sempre é precário, conforme aponta Julião (2012). O mesmo autor acrescenta que

o desenvolvimento histórico da economia informal vem apontando caminhos para a garantia de bom emprego, indispensáveis para a compreensão da sociedade moderna, principalmente defendendo uma nova perspectiva: a do trabalho decente (JULIÃO, 2012, p. 201).

No entanto, tal discurso pode estar relacionado com a tentativa de pretender contornar a falta de postos de trabalho para todos, bem como velar a situação de precariedade em que se encontra grande parte da população não absorvida pelo mercado de trabalho formal. Nesta perspectiva os sujeitos desempregados podem vir a ser culpados duas vezes: uma por não terem “apresentado” competências e habilidades para serem empregáveis – conforme discurso da empregabilidade – e outra por não terem conseguido desenvolver “formas” de trabalharem “por conta própria”, como “autônomos” ou ainda na “informalidade de um trabalho decente”.

Quanto ao curso de Panificação e Confeitaria, foi destacada a necessidade do profissional no mercado formal, o que, de certa forma, foi repetido pelos detentos nas entrevistas.

Por causa da profissão mesmo, que é procurada, a profissão que é carente, entendeu? É por causa disso, aí eu interessei mesmo porque é muito carente de padeiro, confeitoiro. Eu tenho uma prima que é de padaria e ela fala que é

muito carente mesmo, que aqui falta. É por isso que no dia eu interessei mais nele, mas nós fomos sorteados, nós não escolhemos. Foi a penitenciária que sorteou nós (DETENTO 8, 2014, informação verbal).¹¹²

O de panificação seria melhor, né. [...] Porque a gente já saía com emprego garantido, né (DETENTO 4, 2014, informação verbal).

Em relação aos outros cursos, os detentos entrevistados acreditavam contar com maiores chances de trabalho autônomo ou informal. Dois detentos que fizeram Panificação e Confeitaria também destacaram o desejo de ter um negócio próprio, devido ao fato de já terem pessoas na família que trabalham neste ramo profissional.

Nas justificativas apresentadas pelos Projetos Pedagógicos percebe-se um esvaziamento de questões importantes levantadas pelos Documentos Base do Proeja (BRASIL, 2007a, 2007c), como o enriquecimento político, cultural, histórico e social de seus alunos, o que diferenciaria o programa de outras políticas propostas anteriormente, que tinham como principal objetivo formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Entende-se que o fato da Setec ter padronizado o modelo para a construção dos Projetos Pedagógicos dificultou que as instituições pudessem expor suas concepções de educação, pois foram impostas quantidades máximas de linhas para a redação dos itens – cinco linhas no caso das justificativas. No entanto, não se pode ignorar que, nesse caso, as instituições teriam que enfatizar o que considerassem mais importante.

As justificativas precederam os objetivos, para os quais o formulário também exigiu um máximo de cinco linhas. Para o curso de Informática Básica foram descritos os seguintes objetivos:

Promover a capacitação básica em recursos de informática: capacitação na utilização de microcomputadores; aquisição de habilidade em utilização do mouse e digitação no teclado; capacitação na utilização do ambiente Windows, editor de texto, planilhas eletrônicas e show de slides; utilização de anti-vírus (CEFORES, 2009c, p. 7).

Nesse caso, os objetivos ficaram limitados a questões meramente técnicas, deixando de lado outros aspectos relacionados com a possível formação política, social e histórica dos alunos, em consonância com a tão propalada formação para a cidadania, considerando que a política do Proeja afirmou aspirar a uma *formação integral*, capaz de permitir ao aluno compreender as relações que se estabelecem ao seu redor, ampliar sua visão de mundo e

¹¹² DETENTO 8. **Depoimento 9.** [out. 2014]. Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira. Uberaba: PPAIO, 2014. 1 arquivo wav (13 min. 09 seg.).

participar dos processos sociais (BRASIL, 2007c).

Além disso, vale ressaltar que esse tipo de formação preconizada pelo Proeja também não foi identificada em outros elementos do Projeto Pedagógico do curso de Informática Básica.

Quanto ao curso de Manipulação de Produtos de Higiene e Limpeza, os objetivos destacados foram:

Desenvolver competências profissionais para atuar no desenvolvimento de produtos de higiene pessoal e do lar, com habilidades para manipular, conservar e posteriormente comercializar sabonetes, desinfetantes, velas entre outros produtos de higiene e limpeza. Os profissionais, ao final do curso, terão uma oportunidade de ganho financeiro de forma a contribuir com a própria família em seus gastos pessoais e do lar, assim, como uma oportunidade de trabalho, aprendizagem e, principalmente, dignidade e justiça social (CEFORES, 2009b, p. 7).

Percebe-se que neste documento é possível identificar a presença de elementos que extrapolam as questões técnicas da aprendizagem profissional, ao tratar assuntos tais como “dignidade” e “justiça social”, no entanto, não foram encontradas referências teóricas no documento, que pudessem discorrer acerca de suas concepções sobre tais conceitos.

Fica claro, entretanto, que o perfil pretendido é o de um profissional capaz de trabalhar como autônomo ou no mercado informal.

Já para o curso de Panificação e Confeitaria os objetivos postos foram:

Desenvolver competências profissionais para atuar no desenvolvimento de produtos de Panificação, processamento, conservação, higiene e qualidade dos insumos, planejamento da produção e preparação de pães, bolos, roscas, massas folhadas, tortas e salgados. Os profissionais estarão qualificados para trabalhar em conformidade a normas e procedimentos técnicos e de qualidade, segurança, higiene, saúde e preservação ambiental, em comércio local ou empreendimento próprio. Visa oferecer oportunidades aos detentos que, ao término de suas penas, geralmente, são vítimas de exclusão e as oportunidades consistem em oferecer trabalho, aprendizagem e meios que disponibilizem o sustento de suas famílias, proteção de suas vidas, dignidade e justiça social para todos (CEFORES, 2009d, p. 7).

Um novo elemento é abordado nestes objetivos, a saber, a oferta de alternativa ao preconceito sofrido por ex-detentos, presente na possibilidade de um *empreendimento próprio*. Fica evidente mais uma vez a relação estabelecida pela instituição entre a ressocialização e o trabalho.

Sob este aspecto, foi apresentada aos detentos a seguinte questão: *Você acha que ter*

um curso profissionalizante/profissão é suficiente para mudar de vida (abandonar o crime)?

Algumas das respostas foram:

Não... eu preciso da minha liberdade, que eu to regenerado, nunca mexi com rolo, nunca... só tô aqui mesmo... foi uma fatalidade, fiz justiça com as próprias mãos... Mas tem muitos que precisam, precisam de curso, precisam de estudar pra sair uma pessoa melhor, né, e é capaz de viver lá fora tranquilo (DETENTO 1, 2014, informação verbal).

Acontece muitas vezes também é por falta de dinheiro, essas coisas, falta de um emprego bom. Porque talvez se a pessoa tiver num emprego, se ela tiver recebendo bem ela não vai precisar ficar mexendo nas coisas dos outros não... ela já tá estabilizada, tá com auto controle já da vida dela (DETENTO 3, 2014, informação verbal).

Precisa de outras coisas. Aqui não tem ressocialização, não vejo isso. Porque eu acho que ressocialização a gente tinha que ser tratada como presa, agora aqui a gente é tratada como cachorro. Eu não acho certo (DETENTO 4, 2014, informação verbal).

Não adianta, a senhora sabe por quê? A gente, quando a gente cai nesse mundo, a gente precisa de atenção, a gente precisa, tipo assim, de uma oportunidade de trabalho pra gente trabalhar, suar, pra gente ver que assim... uma forma melhor da gente tá ganhando o dinheiro, a senhora tá ligada? Porque roubar... tipo assim... tem o curso, a pessoa acha dá hora, as oportunidades de trabalho são pra poucos, a senhora entendeu. Então não tem como ressocializar (DETENTO 5, 2014, informação verbal).¹¹³

O diploma já é um caminho, mas ele precisa de oportunidade também. Eu posso ser o melhor pedreiro do mundo, se eu não tiver uma vaga na construção da senhora eu fico de fora (DETENTO 8, 2014, informação verbal).

Eu acredito que faz parte da ressocialização, porém, uma coisa aqui dentro, que é estranha é a forma que os presos são tratados, não por todos, mas por algumas pessoas [...]tem pessoas que não acreditam que uma presa pode mudar de vida, ou um preso pode mudar de vida [...]Bom, que [a profissão] garante eu não sei, mas ajuda, porque você tem uma nova expectativa de vida, tem outras coisas na sua cabeça (DETENTO 9, 2014, informação verbal, explicação nossa).

Como pode ser observado, alguns detentos acreditam que a criminalidade pode ser abandonada a partir do momento que o indivíduo tem condições de se manter materialmente por meio do trabalho.

Outros, no entanto, conseguem vislumbrar, por exemplo, que *as oportunidades de*

¹¹³ DETENTO 5. **Depoimento 6.** [out. 2014]. Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira. Uberaba: PPAIO, 2014. 1 arquivo wav (16 min. 08 seg.).

trabalho são para poucos. E não apenas as oportunidades de trabalho, mas especialmente, de um trabalho que não seja precário:

Por isso que eu interessei nesse diploma, no curso, em tudo, entendeu. Jamais eu tô no crime porque eu gosto, porque eu amo, não. Eu não, entendeu! Às vezes é por dificuldade, mas eu mesmo... *eu acredito que se eu fosse que nem umas profissões que eu cobiço... é, padeiro, mecânico... eu comento isso lá na cela, que se eu fosse padeiro ou mecânico, uma profissão acima de mil e quinhentos reais, dois mil reais,* eu acredito que eu não estaria nessa vida que eu tô (DETENTO 8, 2014, informação verbal, destaque nosso).

Este tipo de pensamento parece estar alinhado com a análise de Miranda (2008), para quem a criminalidade não é fruto apenas da falta de empregos, mas da falta de empregos qualificados, que superem as situações de precarização. “A imensa maioria dos criminosos é proveniente da parcela degradada dos trabalhadores, da força de trabalho em excesso submetida às modernas formas de exclusão social: o desemprego e a precarização do trabalho” (MIRANDA, 2008, p. 171).

Confirmando esta questão, três dos detentos entrevistados tiveram a oportunidade de sair da unidade prisional após a conclusão dos cursos e verificar se, de fato, estes cursos poderiam ajudá-los a refazerem suas vidas em liberdade. Destes detentos, dois fizeram panificação e Confeitaria e uma fez Manipulação de Produtos de Higiene e Limpeza.

Em relação aos argumentos apresentados para justificar em parte seu retorno à penitenciária, um dos detentos entrevistados afirma ter trabalhado na área de formação do curso realizado. No entanto, devido à incompatibilidade de horários, precisou deixar a atividade.

Os outros dois detentos afirmam em seus respectivos depoimentos que ambos procuraram e conseguiram empregos e que, inclusive, chegaram a trabalhar por um tempo. Entretanto, por motivos diferentes, decidiram com o tempo e por vontade própria, voltar à “vida do crime”, o primeiro sob o argumento da necessidade de continuar a consumir drogas, e o segundo, depois de conviver com uma série de “dificuldades” cotidianas associadas à falta de uma “melhor remuneração”:

Nem liguei, falar a verdade pra senhora... nem... Porque tipo assim, a senhora entendeu? Eu saí e eu fiquei dois meses de boa e depois minha vida já desandou, entendeu? Então pra mim, tipo assim, [o curso] não fez diferença porque eu não procurei um trabalho, não procurei uma oportunidade de nada, procurei o crime, a senhora entendeu? Porque eu vou ser realista com a senhora: eu uso crack, entendeu? E tipo assim, eu fiquei

um mês de boa e aí eu trabalhei... trabalhei no shopping, depois eu fui trabalhar no lava-jato, mas só que depois eu envolvi com o crack de novo... aí eu deixei de lado... aí eu saí do trabalho (DETENTO 5, 2014, informação verbal, explicação nossa).

Com meu diploma eu até trabalhei de padeiro e confeitiro... trabalhei dois meses... aí depois fui pra garagem, garagem de carro [...] Eu deixei por causa do horário, né. Eu tinha filho pequeno e não tinha como eu trabalhar naquele horário. Aí a garagem já tinha mais possibilidade de eu trabalhar e olhar meus meninos (DETENTO 7, 2014, informação verbal).¹¹⁴

Como eu não tinha pegado o diploma, nem nada, um tempo eu trabalhei de servente com meu pai, mas depois a dificuldade fez eu voltar pra vida do crime [...] Falta de oportunidade de ter um serviço melhor... que eu não sou estudado, como a senhora viu eu tenho 5ª série, o serviço até hoje que eu arrumei é o de servente, nunca arrumei um serviço bom (DETENTO 8, 2014, informação verbal).

Para estes detentos o problema não parece ter sido encontrar um trabalho, mas sim encontrar um trabalho não precário. Conforme abordado no primeiro capítulo, segundo Salama (2012), Lucena, França e Muñoz-Palafox (2009), há uma maior quantidade de empregos disponíveis para aqueles que têm menor qualificação, já que o desemprego aumenta conforme aumenta a qualificação dos indivíduos, tendo em vista as características do Brasil, onde ainda prevalecem políticas de produção e exportação de bens de baixa e média tecnologia, que desfavorecem o indivíduo melhor qualificado. Entretanto, permanece no senso comum a ideia de que, capacitado, o sujeito terá maiores chances de obter um bom emprego. Isso fica implícito no depoimento do Detento 8 quando relaciona o fato de ter apenas a 5ª série ao fato de nunca ter tido um “serviço bom”.

Já o Detento 5, em seu depoimento, utilizou o uso de drogas para justificar sua não permanência no mundo do trabalho, bem como seu retorno ao crime. Sobre este aspecto, Ferreira (2011), em pesquisa realizada em uma unidade prisional de Ipatinga-MG, considerou que alguns sujeitos

iniciam muito cedo o uso de drogas e, não conseguindo sair, entram para o tráfico e perdem o controle da própria vida. Do uso passam para a criminalidade como forma de garantir a continuidade do consumo, porque não conseguem cobrir com os custos dela, o que, para nossos entrevistados e milhares de jovens no mundo, torna-se um caminho sem volta. Não conseguindo se livrar do vício, passam a furtar, roubar ou traficar para se manter (FERREIRA, 2011, p. 528-529).

¹¹⁴ DETENTO 7. **Depoimento 8.** [out. 2014]. Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira. Uberaba: PPAIO, 2014. 1 arquivo wav (06 min. 28 seg.).

O mesmo Detento 5, confirmando tal pensamento, disse:

Eu conheci as drogas cedo, com 10 anos. Larguei a escola muito nova, fazia curso, fazia capoeira, então eu larguei tudo nova, a senhora entendeu? Eu abandonei tudo por causa das drogas. Mas porque, também, minha infância não foi aquela infância... Sofri muito, porque eu morava com a minha vó, a minha mãe bebia muito, a senhora entendeu? Então eu não tive motivo na minha infância pra eu caminhar pro lado do bem. Eu tive motivo só pro mal (DETENTO 5, 2014, informação verbal).

Assim, é importante pensar acerca das ações realizadas na unidade prisional com o objetivo de auxiliar os detentos com dependência química. Tais ações não foram objeto desta pesquisa e constituem uma área importante de investigação para pesquisadores preocupados com os efeitos da dependência química e a reincidência criminal.

Pensar nas ações destinadas aos egressos do sistema prisional também se faz necessário, já que, nem sempre, um certificado de conclusão de curso é suficiente para que o ex-detento possa ingressar no mundo do trabalho e suprir suas necessidades materiais, bem como as de sua família. Nessa direção, Ferreira (2011) destaca a urgência de se ter uma rede de proteção às famílias dos egressos, a fim de que, retornando estes às suas casas, não encontrem seus familiares em situação desfavorável e optem pelo retorno à vida criminosa como forma de melhorar as condições de sobrevivência da família.

Observa-se que não é possível atrelar a conclusão de um curso profissionalizante à ressocialização de forma linear, pois há aspectos diversos, externos e internos aos sujeitos, que podem interferir neste processo. Esta relação entre ter um curso profissionalizante – ou uma profissão – e a ressocialização não foi abordada em outros pontos dos Projetos Pedagógicos dos cursos. Tampouco foi discutida a importância de se ter a educação profissional integrada à educação básica.

Em relação a tal integração, os Projetos Pedagógicos se limitam à apresentar Matrizes Curriculares Integradas, que consistem na apresentação das disciplinas de formação geral (Matemática; Língua Portuguesa; Artes; etc) e das disciplinas dos cursos, divididas em: disciplinas de formação inicial e continuada (Biossegurança; Higiene e Profilaxia; Ética nas Relações Humanas e de Trabalho; Educação em Saúde e Auto Cuidado; Primeiros Socorros) e disciplinas de qualificação profissional (específicas da área do curso).

No entanto, foi possível observar que tais Matrizes mostraram claramente uma série de disciplinas que não pareciam contar com nenhum tipo de integração entre elas.

Desta forma, é possível constatar que não são descritas estratégias para garantir, de

fato, a integração das duas dimensões, escolar e profissional ou manual e intelectual.

Nesse sentido, a Coordenadora A foi inquirida a respeito dessa questão:

Nós não sentamos com a equipe pedagógica lá da escola pra discutir o nosso conteúdo com eles não. Nós pegamos as diretrizes estabelecidas de cá, na parte prática, olhamos o nível que a gente poderia aprofundar, porque a gente sabia qual o nível que eles estavam vindo. Nesse sentido de nível, mas de sentar e ver. Não. Porque como a gente não deu nada do ensino fundamental e médio na nossa formação, então... Mas seria até interessante ter sentado [...] porque mesmo tendo outras disciplinas, outro conteúdo, tem algum momento que se cruzam com o fundamental e médio, mas a gente não fez isso não (COORDENADORA A, 2014, informação verbal).

A respeito da implementação dessa Matriz Curricular Integrada, os detentos entrevistados observaram:

Não... a escola era a escola e o curso era o curso, né (DETENTO 1, 2014, informação verbal).

É, quando estava na parte teórica sim [teve integração]. Até a diretora aqui de vez em quando comparecia lá... Tinha umas palestras também nesse sentido, interagindo a escola com o curso (DETENTO 2, 2014, informação verbal, explicação nossa).¹¹⁵

Não, eu achei que foi, muitas coisas são muito coligadas, porque igual assim, na escola também a gente aprende bastante coisa, aprende até a cuidar do corpo da gente também, da higiene pessoal, entendeu? E lá no curso também transmitiu quase as mesmas coisas pra nós também que nós tava aprendendo na escola também, como alimentar, cadeia alimentar, que a gente tem que alimentar normal pra gente ter uma boa saúde ali, entendeu? [...] Isso eu já coliguei mesmo, na escola e no curso (DETENTO 3, 2014, informação verbal).

Foi junto, acho que juntou tudo. [...] Por que a diretora corria atrás das coisas, todo mundo pulava daqui e dali. [...] trabalhou junto, saía da escola e já ia pro curso (DETENTO 4, 2014, informação verbal).

Mais era curso-curso, escola-escola... (DETENTO 5, 2014, informação verbal).

Não, veja bem... era bem assim... era uma coisa junta, mas separada, cada um, cada um. A escola... os professores da escola não se envolviam no curso e nem os do curso com a escola (DETENTO 6, 2014, informação verbal).

O curso era só o curso e a escola era só a escola. Não, às vezes a professora

¹¹⁵ DETENTO 2. **Depoimento 3.** [out. 2014]. Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira. Uberaba: PPAIO, 2014. 1 arquivo wav (11 min. 01 seg.).

perguntava se a gente estava se dedicando bem no curso, se a professora era gente boa, se dava as aulas certinhas do curso... só isso (DETENTO 7, 2014, informação verbal).¹¹⁶

Não, era separado... a escola, tudo... o curso... era separado. A única coisa que tinha que era meio relacionada foi a hora de fazer as... não, mas tinha um pouco de relacionamento porque lá nós fazia algumas perguntas, nós tinha que responder umas coisas lá pra ver se nós tinha aprendido. Então tinha um pouco de relacionamento com a escola, mas não que a escola e o curso eram o mesmo (DETENTO 8, 2014, informação verbal).

Era assim, era separado (DETENTO 9, 2014, informação verbal).

Como poderá ser observado, detentos demonstram não ter havido uma efetiva integração entre a educação básica e a profissional, tal como preconizado pelo programa Proeja FIC. Aqueles que afirmaram que tal integração ocorreu, o fizeram baseados em situações tais como a diretora da escola de vez em quando comparecer nos momentos de aula do curso e “correr atrás” de coisas para o mesmo e o fato de aprender simultaneamente os mesmos conteúdos na escola.

Tomando a educação na perspectiva do desenvolvimento integral do ser humano, com a não separação de sua atividade intelectual de sua atividade manual e, ainda, considerando o trabalho como princípio educativo (GRAMSCI, 1982, 2004), observa-se que apenas os elementos apresentados pelos detentos não parecem caracterizar a ideia ou a concepção de uma “educação integral”.

A integração entre conhecimentos científicos e tecnológicos implicaria, assim, na superação da mera justaposição de disciplinas, e ainda na tentativa de promover uma articulação entre saber científico e saber técnico com vistas à não reprodução da dualidade, marca histórica das relações entre formação científica e formação para o trabalho (SILVA, 2011, p. 311-312).

Acrescenta-se que não há em outros trechos dos depoimentos dos detentos elementos que nos permitam concluir que tal integração tenha ocorrido nesta perspectiva.

Em síntese, pode afirmar-se que tanto os Projetos Pedagógicos analisados, quanto os depoimentos da Coordenadora A e dos detentos entrevistados, parecem mostrar, em termos gerais que, na realidade, houve uma *simultaneidade* de oferta dos cursos e da escola, mas não uma *integração* que, de fato, vislumbra-se uma educação integral, sem dualidades entre educação para o trabalho e educação propedêutica (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005).

¹¹⁶ DETENTO 7. **Depoimento 8.** [out. 2014]. Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira. Uberaba: PPAIO, 2014. 1 arquivo wav (06 min. 28 seg.).

Dualidade esta, nascida na própria organização pedagógica proposta pelo Proeja, na medida em que separa, com cargas horárias específicas, a parte de formação geral da parte de formação inicial e continuada / qualificação profissional.

3.2.2 Planos de Trabalho Simplificados e sua implementação

Os Planos de Trabalho Simplificados dos cursos, que também seguiram modelo padrão definido pela Setec, foram a esta submetidos para análise juntamente com os Projetos Pedagógicos, tendo em vista a participação no processo de seleção de projetos a serem executados com os recursos do Proeja.

Estes Planos trataram, basicamente, de questões orçamentárias, conforme Ofício n.º 40/2009 que afirmou ser responsabilidade da instituição proponente, neste caso o Cefores, “receber e gerir os recursos que forem descentralizados para os projetos selecionados” (BRASIL, 2009, p. 14).

Os Planos estimaram gastos para remuneração de pessoal, diárias, passagens, materiais de consumo e materiais permanentes.

Nesse último aspecto, foram previstas a instalação de um mini laboratório de informática, de uma padaria e de um laboratório para fabricação de produtos de higiene e limpeza.

A penitenciária já possuía uma sala de informática que foi adaptada com 15 computadores novos, mas não foi possível instalar rede de internet, devido às normas de segurança da unidade prisional.

Este laboratório, que possuía, além dos computadores, uma lousa branca, permanecia com a porta trancada durante as aulas, sendo que, um agente de segurança penitenciário observava os alunos e o professor por meio de uma abertura feita na porta. Do lado de dentro do laboratório havia ainda um banheiro, que era usado livremente pelos detentos e pelo professor.

Já a padaria foi montada em um espaço da penitenciária que antes era destinado à guarda de pertences dos detentos, tendo sido equipada com materiais permanentes diversos, que incluíam forno industrial, armário para crescimento de pães, balanças elétricas, microondas, dentre outros. O espaço também permanecia com a porta trancada durante as aulas e um agente de segurança penitenciário ficava do lado de fora observando alunos e professor através de uma abertura feita na porta antes do início do curso. Como este local não possuía banheiro, caso alguém precisasse utilizá-lo, um outro agente era solicitado a escoltar a

pessoa até um banheiro que ficava próximo ao local.

Estes dois espaços, laboratório de informática e padaria, foram montados no ano de 2010, sendo gastos, aproximadamente trinta e dois mil reais (R\$32.000,00) com a compra dos materiais de consumo e permanentes, conforme Relatório Orçamentário apresentado à Setec em dezembro de 2010.

No ano de 2011, uma oficina de trabalho do pavilhão feminino recebeu os materiais necessários ao desenvolvimento do curso de Manipulação de Produtos de Higiene e Limpeza. Nessa direção, foram adquiridos produtos químicos, fogão, panelas, recipientes plásticos, dentre outros. O espaço era dividido com outros equipamentos de trabalho utilizados pelas detentas, como máquinas de costura.

Esta oficina era fechada por meio de grades, não havendo uma agente de segurança penitenciária disponível para acompanhar as aulas ou levar as pessoas ao banheiro – não havia banheiro na oficina. Caso alguém precisasse de algo, as detentas chamavam as agentes do pavilhão pela grade.

Conforme Relatório Orçamentário encaminhado pelo Cefores à Setec em dezembro de 2011, foram gastos, aproximadamente, R\$32.000 com a compra de materiais de consumo e permanentes.

Acerca das condições materiais ofertadas para a execução do programa na PPAIO, a Coordenadora A observou:

Eles [os recursos financeiros] foram suficientes, mas na parte de pagamento de bolsas dos instrutores poderiam ter sido... os recursos que vieram foram até suficientes, porém eles foram muito... como toda verba pública, ela é muito travada com questão de data, de calendário, como a gente não deu conta do calendário, nós devolvemos dinheiro, tanto da parte de bolsas quanto da parte de material permanente, de consumo. Não tanto de material permanente de consumo, mas devolvemos dinheiro que poderia ter sido melhor aproveitado. [...] Não posso dizer que foi insuficiente [...] A gente gastou certo dentro da possibilidade de cronograma (COORDENADORA A, 2014, informação verbal).

Observa-se que, na avaliação da coordenadora, os recursos financeiros recebidos foram considerados suficientes, mas, devido a questões burocráticas e dificuldades relacionadas com o tempo disponível para realização do projeto, parte do dinheiro recebido foi, inclusive, devolvido aos cofres públicos, motivo pelo qual os Relatórios Orçamentários registraram a devolução de parte de tais recursos em 2010 e 2011, além de justificar que, quanto ao tempo determinado para a execução do projeto, houve dificuldades relacionadas ao atraso para início dos cursos, devido ao trâmite de assinatura do Termo de Cooperação

Técnica entre a Seds e a UFTM, e devido aos atrasos e cancelamentos de algumas aulas, devido a questões prioritárias de segurança da unidade prisional.

No que diz respeito às condições materiais dos cursos, os detentos fizeram algumas críticas, que giraram em torno da estrutura física dos locais onde os cursos aconteceram e do fornecimento de materiais de consumo.

O espaço físico lá tinha todos os equipamentos, mas o espaço não oferecia... pra quinze pessoas estarem trabalhando ao mesmo tempo [...] o espaço pequeno... aí que acabou atrapalhando um pouco o andamento do curso (DETENTO 2, 2014, informação verbal).

Os materiais, demorou a chegar e aí nós fomos fazendo os negócios de cabelos, fazer lacinhos de cabelos e tal, mas faltou material (DETENTO 4, 2014, informação verbal).

Porque às vezes tinha que esperar uma semana pra chegar um pequeno produto pra desenvolver, pra estar fazendo as atividades, a senhora entendeu? (DETENTO 5, 2014, informação verbal).

Onde que a gente fazia o curso lá, é muito apertado, calorento (DETENTO 7, 2014, informação verbal).

A gente ficou só na parte do sabonete mesmo [...] porque não tinha material doado pra gente poder continuar o curso (DETENTO 9, 2014, informação verbal).

Tal como pode ser observado nestes depoimentos, as principais críticas tecidas pelos detentos inquiridos se referem ao espaço inadequado para a quantidade de alunos e à falta de materiais de consumo. Por exemplo, o depoimento do Detento 4 aponta para o fato de que, diante da falta de materiais, o curso utilizou-se de certo improviso, ao propor atividades que, em tese, não eram compatíveis com os objetivos do curso.

O depoimento do Detento 9 também chama a atenção à medida em que afirma que os materiais utilizados no curso foram resultado de doações e não de recursos públicos: “É e porque, assim, a maioria dos materiais são *doados*, inclusive aquelas professoras do curso tiravam dinheiro do bolso pra poder estar fazendo alguma coisa” (DETENTO 9, 2014, informação verbal, destaque nosso).

Depois de falar sobre a falta de materiais, o inquirido prossegue ao reivindicar do governo mais atenção em relação aos detentos:

Então, acredito eu que nesse ponto o governo tinha que dar mais atenção pra nós porque tem presos aqui dentro, sim, que querem mudar de vida. Tem uns que não, cada um faz o que quer da sua vida, respeito a opinião de cada um, mas eu acho que pra haver uma ressocialização de verdade, pro preso acreditar que ele vai poder sair e ter uma oportunidade, uma vida diferente, é

importante sim que o governo desse mais atenção pra gente (DETENTO 9, 2014, informação verbal).

Este depoimento nos permite verificar que a crítica da Coordenadora A, relacionada com a burocracia ou a “rigidez” com que são liberados os recursos financeiros pela Setec, também foi de alguma forma percebida por parte dos detentos entrevistados, ao constatar a falta de materiais para os cursos, os quais, de fato, podem não ter chegado devido à burocracia existente, provocando com isso, dentre outros aspectos, alterações nas atividades dos cursos, o que, de alguma forma, terminou gerando insatisfações e críticas.

Em relação aos materiais permanentes, pode ser verificado que estes permaneceram na unidade prisional, nos mesmos locais onde aconteceram os cursos, motivo pelo qual a Coordenadora A reafirmou na entrevista que os espaços montados para os cursos deveriam ser aproveitados para a oferta das turmas que foram pactuadas e não foram ofertadas, mas, agora, pelo Pronatec.

Então, eu penso que a gente pode até jogar tudo que está estabelecido, que está lá de equipamento e tal, também pra cursos do Pronatec. Nós precisamos sentar e discutir isso. Padaria: dá o curso pelo Pronatec. É a mesma coisa. Mesma coisa, não tem... Talvez tenha menos burocracia do que o Proeja (COORDENADORA A, 2014, informação verbal).

3.2.3 Avaliação dos entrevistados quanto aos pontos positivos (possibilidades) e negativos (limites) do programa

Passamos agora à análise das possibilidades e dos limites do Proeja FIC na PPAIO, considerando, para isso, a avaliação feita por aqueles que vivenciaram a implementação do programa.

Nesse sentido, a Coordenadora A foi inquirida acerca da existência de elementos que possibilitaram a execução do Proeja FIC na PPAIO e esta destacou o bom relacionamento pessoal com a equipe da unidade prisional, inclusive da escola.

A parceria da escola foi imprescindível, o grupo todo lá da área pedagógica sempre nos recebeu muito bem, tentavam resolver os problemas que apareciam de tudo quanto é forma [risos] [...] Então isso foi um fator que assim, às vezes, nem parece que a gente tá na penitenciária. Que às vezes você vai a um órgão público e é muito mais difícil o acesso. Então o acesso lá é muito bom (COORDENADORA A, 2014, informação verbal).

Para os detentos, as relações humanas possibilitadas pela parceria também foram

apresentadas como elemento positivo, dentre outros aspectos:

Foi o interesse da faculdade, né. Foi o desempenho das professoras também, muito educadas, trato eu como uma pessoa qualquer lá da rua mesmo, apesar de estar numa prisão. Esse ponto aí foi... te tratar como humano de verdade mesmo, te mostrar que você é capaz de lá fora ser uma pessoa normal (DETENTO 1, 2014, informação verbal).

É, como eu já expliquei antes, né. Que o ponto positivo está em estar se ambientando com outras pessoas, tanto com os presos que estão aqui, que são de outros pavilhões, e com as pessoas que estão vindo lá de fora pra trazer o conhecimento (DETENTO 2, 2014, informação verbal).

As professoras passaram bastante conhecimento pra nós, confiança, entendeu? Coisa que nós não tinha ainda, confiança. Mas pra nós ali, nós tava bem dizer isolado da sociedade, entendeu? E ali já começou a passar confiança pra nós de novo, pra nós tá voltando à sociedade, nós tá estabilizando, entendeu? (DETENTO 3, 2014, informação verbal).

Ele [o curso] ensinou né, a gente a fazer as coisas bonitas, a gente olhava e pensava que não daria conta, mas todo mundo aprendeu, foi muito bom (DETENTO 4, 2014, informação verbal, explicação nossa).

Quando a gente faz o curso, quando a gente aprende a fazer as coisas, os professores conversam muito com a gente e tipo assim, explicam pra gente o que a gente deve ou não deve fazer, se a gente for trabalhar, o que a gente deve, não deve, a senhora entendeu? [...] É um curso que traz o bem pra gente, basta a gente se entregar e querer aprender, a senhora entendeu? (DETENTO 5, 2014, informação verbal).

As coisas que eu aprendi... A satisfação, a visão que os instrutores passam pra gente é muito importante... Visão de mundo, uma visão totalmente diferente dessa que a gente tem aqui, de mundo, de sociedade... muito importante (DETENTO 6, 2014, informação verbal).

Então, aprendi muita coisa, igual eu, eu não sabia era... era... fazer glassê, esse negócio, bolo... era de qualquer jeito... meu bolo ficou bonito, entendeu? Aperfeiçoei mais... (DETENTO 7, 2014, informação verbal).

Pelo lugar, até que foi 100%, porque nós estamos dentro de um presídio, né? Tinha as coisas todas, nós aprendemos tudo certinho... Pelo lugar que a gente se encontra, se fosse pra dar uma nota, sei lá, eu daria 100%, porque foi bom. O tempo foi suficiente, a gente chegava na hora certinha, dava tempo de fazer tudo... tudo! Tudo que ela ensinou deu tempo de nós fazer direitinho (DETENTO 8, 2014, informação verbal).

Não, acredito que foi positivo sim. Tanto pelas pessoas que estavam, não tinham preconceito nenhum com a gente, tratavam a gente normalmente, sabe, ate melhor que muitos agentes que estão aqui. As pessoas do curso

foram maravilhosas, deram a maior atenção entendeu, tudo que a gente tinha, qualquer dúvida, era só chegar, perguntar que a pessoa ia lá, ensinava direitinho (DETENTO 9, 2014, informação verbal).

Em resumo, de acordo com os sujeitos da pesquisa, os principais pontos positivos apresentados foram:

- a) relacionamento entre a universidade e a unidade prisional: fator que pode ser importante para a continuidade de parcerias que visem a educação profissional dos detentos;
- b) relacionamento entre detentos e professores: foi destacado o tratamento dado aos detentos pelos professores, por se dar de forma isenta de preconceitos. Isso demonstra que, de certa forma, os detentos se sentem tratados de forma preconceituosa por outras pessoas, da unidade e/ou da sociedade. Ser tratado como uma “pessoa qualquer lá da rua” foi considerado um elemento importante de valorização e de aquisição de confiança em si mesmo;
- c) aquisição de conhecimentos: os conhecimentos adquiridos foram considerados motivo de satisfação pessoal. São citados conhecimentos de mundo, de sociedade, o que, de certa forma, revela que foram trabalhadas mais que questões técnicas;

Entretanto, vale destacar o depoimento do Detento 8, o qual, de alguma forma, parece contradisser parte das declarações de outros detentos, no que diz respeito ao tempo destinado ao curso e à presença dos materiais necessários para o desenvolvimento dos mesmos, pois, conforme será apresentado a seguir, vários dos detentos reclamaram que o tempo de curso foi insuficiente e que houve falta de materiais.

No entanto, o Detento 8 afirma que *pelo lugar em que ele se encontra* foi tudo muito bom, já que *ele está em um presídio*. Esta afirmação pode transparecer a concepção de que para dentro da unidade prisional qualquer coisa serve, já que, a educação dos detentos nem sempre é vista como um direito (JULIÃO, 2012).

Inquirida, ainda, a Coordenadora A acerca da existência de elementos limitadores à execução do Proeja FIC na PPAIO e esta destacou que o ambiente prisional, com suas peculiaridades, acaba impondo certas dificuldades ao desenvolvimento do programa.

Então, como eu estava mais no cargo de direção e os professores traziam pra mim as questões, e eu também frequentei muito lá, o que tinha de dificuldade, que é da dinâmica mesmo do sistema prisional, é de ter que suspender, às vezes, as atividades por questão de segurança, por questão de visitas técnicas, isso às vezes demandava, assim, uma certa dificuldade, é...

mas dificuldade não, é o ambiente, então é uma coisa que as pessoas apresentavam. Às vezes a demora em liberar os detentos pra aula e a gente perdendo tempo, porque a gente tinha carga horária pra cumprir, né. Então, muitas vezes os professores reclamaram: “Olha, eu fiquei lá tanto tempo esperando até que liberou todo mundo”, porque é turma, tem que montar turma. Uma atividade você não pode começar com quatro, tem que começar com a turma inteira. Então, nesse sentido, foi dificultador, mas foi superado pelos professores que têm muito boa vontade. Mas, o ambiente é diferenciado mesmo (COORDENADORA A, 2014, informação).

Nas respostas dos detentos para esta mesma pergunta, foram encontrados elementos limitadores que se aproximam dos citados pela coordenadora, referentes à dinâmica da penitenciária, além de outros relacionados à organização dos cursos e às condições materiais oferecidas.

Ah ponto negativo aqui... eu não digo tanto ponto negativo, mas corrido, né? Você tá numa prisão, o povo tem horário de tirar e tal, esse ponto assim... Muito rápido, dois dias só, do meio dia às cinco. Se tivesse um tempinho a mais assim seria melhor (DETENTO 1, 2014, informação verbal).

Pela estrutura física, pelo tempo que acabou sendo reduzido, tinha uma carga horária que era pra ser x e depois acabou diminuindo. Então isso aí tudo acarretou prejuízo, né? E o espaço físico lá tinha todos os equipamentos, mas o espaço não oferecia... pra quinze pessoas estarem trabalhando ao mesmo tempo [...] O tempo foi muito curto, e o tanto de gente que começou era muito... o espaço pequeno... aí que acabou atrapalhando um pouco o andamento do curso (DETENTO 2, 2014, informação verbal).

Os materiais, demoraram a chegar e aí nós fomos fazendo os negócios de cabelos, fazer lacinhos de cabelos e tal, mas faltou material (DETENTO 4, 2014, informação verbal).

Tipo assim, a falta de produtos, a falta também, tipo assim, de apoio, entendeu. Porque, às vezes, o curso começava 2 horas, mas tinha apoio 3 horas, 3 meia... então era pouco tempo. Então a gente tinha 1 hora, 1 hora e meia de curso só (DETENTO 5, 2014, informação verbal).

Ah a carga horária pra mim acho que foi bem reduzida e o ambiente também... o ambiente não ajuda muito. A penitenciária, esse deslocamento é meio constrangedor... mas tirando isso aí... (DETENTO 6, 2014, informação verbal).

O tempo foi curto e não deu pra fazer tudo que estava previsto no plano do curso [...] A gente ficou só na parte do sabonete mesmo [...] porque não tinha material doado pra gente poder continuar o curso. [...] Ah acho que o tempo foi curto (DETENTO 9, 2014, informação verbal).

Com exceção dos Detentos 3, 7 e 8, que não apontaram pontos negativos – ou limitadores – na implementação do Proeja na PPAIO, foram apresentadas as seguintes questões:

- a) tempo / carga horária insuficiente para o desenvolvimento dos cursos: esse aspecto foi agravado pela rotina de segurança da penitenciária, pois para que os alunos fossem para os cursos, era necessário que agentes de segurança penitenciários os revistassem, algemassem e conduzissem das celas para o local onde o curso acontecia, o que nem sempre obedecia aos horários programados. Tendo em vista a quantidade baixa de agentes em relação ao número de detentos e considerando as outras atividades da unidade prisional (levar detentos para a escola, para atendimentos médicos, jurídicos, acompanhar visitas de familiares, etc) os atrasos para levar os alunos para os locais de curso eram frequentes;
- b) espaço físico pequeno para a quantidade de alunos: os espaços onde se realizaram os cursos foram adaptados e não planejados para esse fim. Além disso, o número de alunos por turma foi pactuado junto à Setec, por isso, de certa forma, não havia flexibilidade para montar turmas menores;
- c) falta de materiais de consumo: com exceção do curso de Informática Básica, os cursos dependiam da presença dos materiais de consumo para o desenvolvimento das atividades;
- d) deslocamento para o curso constrangedor: para os detentos saírem das celas e serem algemados e conduzidos até o local dos cursos, é necessário, conforme protocolo de segurança da Seds, que os detentos fiquem nus na presença dos agentes e realizem diversos procedimentos como agachamento, mostrar a sola dos pés, abrir a boca e balançar os cabelos. Estes procedimentos são adotados para impedir que os detentos levem materiais proibidos para os locais de destino.

Assim, depois de levantarem os pontos positivos e negativos na implementação do programa na PPAIO, alguns detentos entrevistados, apesar de afirmarem que participariam de novos cursos do programa, deixaram as suas sugestões para que tais cursos os atendessem de forma mais satisfatória:

É, mais tempo um pouquinho, assim, né. Uns dois, três, quatro dias por semana (DETENTO 1, 2014, informação verbal).

Seria a melhor distribuição das pessoas no local, uma organização mais elaborada e também um lugar mais amplo pra poder estar atendendo à quantidade de pessoas que estão atuando naquele curso. E um lugar próprio, porque o lugar lá ele não é próprio pra manter a padaria. O local lá foi improvisado, um lugar pequeno, com pouca ventilação (DETENTO 2, 2014, informação verbal).

Eu achava que tinha que ter mais coisa, entendeu? Pra nós mesmo tá fazendo as coisas daqui, pra nós tá fazendo pra cadeia mesmo, entendeu? Que nós fazia muita coisa lá e muita coisa que nós fazia ficava pra trás lá, sobrava, entendeu? Ficava pra outro dia... Aí se nós fizesse pra tá pondo pros presos mesmo, entendeu? Pra nós fornecer, fazer os pães... fornecendo os presos tudo com os pães, de manhã, de tarde... Tinha que ser um curso mais contínuo, todo dia tinha que ter esse curso, porque o curso foi só duas vezes por semana (DETENTO 3, 2014, informação verbal).

Acho que devia ter uma carga horária maior... e um acompanhamento mais constante, né (DETENTO 6, 2014, informação verbal).

Bom, primeiro eu acredito que, pra ter novos cursos, deveria ter sido feito um projeto. Primeiramente, conseguir todas as doações necessárias, pra quando dar o curso, poder dar tudo aquilo ali que esta dentro do contexto do curso, pra poder ensinar tudo, porque a única parte que eu tenho que reclamar do curso mesmo é da parte que nós não aprendemos tudo que tava pra ser ensinado pra gente (DETENTO 9, 2014, informação verbal).

As sugestões dos detentos foram feitas em coerência com as limitações apontadas por eles, abrangendo a necessidade de cursos com carga horária maior, locais mais apropriados para as aulas, materiais suficientes para as práticas e maior integração entre alunos do curso e comunidade interna, no sentido de beneficiá-la com os materiais produzidos nos cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos e dos fundamentos epistemológicos e metodológicos que orientaram esta pesquisa, foi possível constatar que a implementação da política pública Proeja FIC na Penitenciária de Uberaba foi marcada por dificuldades e contradições que, em certos aspectos, evidenciaram um distanciamento entre as propostas do governo federal em seus documentos oficiais e a realidade da referida unidade prisional.

Tais dificuldades e contradições, em um contexto maior, transpareceram um tipo de educação profissional historicamente marcada por disputas de interesses entre as diferentes classes, na qual se evidencia uma relação dicotômica entre educação propedêutica e educação para o trabalho.

Sob este prisma, a pesquisa realizada aponta para uma relação intrínseca entre as relações de trabalho e o papel atribuído, na perspectiva do mercado, à educação, evidenciando como a qualificação para o trabalho vem sendo historicamente destinada às camadas menos favorecidas, já que a estas caberiam as atividades manuais/braçais, enquanto à elite estariam destinadas as atividades de cunho intelectual.

Considerando as relações de trabalho e educação no contexto capitalista, o primeiro capítulo dessa dissertação procurou situar as políticas públicas de educação profissional implementadas no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1990, por meio de uma análise crítica e histórica da criação do Proeja FIC durante o governo de Lula da Silva, que também apresenta subsídios para compreender a implementação do referido programa na Penitenciária de Uberaba.

Esta análise evidenciou contradições entre o discurso oficial das políticas de educação profissional no Brasil e os mecanismos pelos quais essas políticas colocam-se a serviço de um projeto maior de sociedade, neste caso de orientação para atendimento prioritário das demandas impostas pelo mercado globalizado.

A partir disso, pôde-se compreender, também, que a ideologia neoliberal, em seus variados matizes, faz parte de políticas de Estado e não apenas de políticas de governo, razão pela qual procura se adaptar aos diferentes momentos históricos, influenciando as políticas públicas propostas por governos de diferentes posicionamentos políticos.

Nesse contexto é possível verificar que as políticas públicas de educação profissional propostas no governo de Lula da Silva não se distanciaram *substancialmente* daquelas propostas no governo de FHC, tendo em vista que, apesar de determinados avanços sociais promovidos no governo de Lula, ambas continuaram inseridas em um contexto neoliberal de

Estado, assumindo, por vezes, o caráter de política compensatória destinada à camada menos favorecida da população.

A análise dos pressupostos político-pedagógicos do Proeja, realizada no segundo capítulo dessa dissertação, permitiu o desvelar de uma política que intenta, no discurso oficial, ser uma política pública perene que, por meio da profissionalização com elevação da escolaridade, contribua para a diminuição das taxas de desemprego entre os jovens e adultos pertencentes a grupos historicamente excluídos, como negros, mulheres, indígenas, privados de liberdade, dentre outros.

No entanto, os documentos base do programa apontam para a necessidade de ir além da inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. Nesse sentido, a integração entre a educação básica e a educação profissional é tida como elemento promotor de uma educação integral, capaz de possibilitar a formação de profissionais aptos para o mundo do trabalho, mas com consciência crítica, política e social, ou seja, uma formação que considere o ser humano em suas diversas dimensões, apesar de não apontar, objetivamente, para a formação de cidadãos comprometidos com a luta pela superação do sistema capitalista.

Quanto ao fato do Proeja incluir os jovens e adultos privados de liberdade em seu público alvo, destaca-se que esta não foi a primeira ação voltada à oferta da educação profissional no sistema prisional desde a década de 1990, tendo em vista que, no governo de FHC, o então Planfor já previa o atendimento aos detentos e egressos das prisões. Portanto, incentivar a formação profissional da população carcerária, em si, não consiste em um avanço trazido pela política do Proeja.

No entanto, a integração da educação profissional à educação básica pode ser considerada um avanço – ao menos no discurso oficial – se considerarmos a histórica luta da classe trabalhadora em busca de um modelo de educação para o trabalho que superasse a mera qualificação da mão de obra sem formação crítica, social e política, bem como rompesse com o formato de educação escolar com currículo minimizado e aligeirado.

Considera-se ainda que, para os jovens e adultos, privados de liberdade ou não, a garantia da formação profissional atrelada à elevação da escolaridade consiste em um avanço importante, tendo em vista que estes sujeitos, se já privados do acesso à escola em idade apropriada, seriam ainda mais prejudicados se tivessem que cursar primeiro a educação básica para só depois terem a formação profissional.

Assim, tendo como ponto de partida a integração proposta pelo Proeja, as concepções políticas e pedagógicas explicitadas em seus documentos base, bem como a partir das discussões realizadas no primeiro capítulo deste trabalho, foi possível analisar de forma crítica

e reflexiva a implementação do Proeja FIC na Penitenciária de Uberaba, identificando fatores que limitaram ou possibilitaram a integração da educação profissional com a educação básica para o desenvolvimento integral dos sujeitos privados de liberdade.

Por meio da pesquisa documental e das entrevistas realizadas, percebeu-se que esta integração não se deu de forma efetiva, o que pôde ser observado, inclusive, na etapa destinada ao planejamento pedagógico. Nesse sentido, não houve participação da penitenciária e da escola que lá funciona na escolha dos cursos que seriam ofertados,¹¹⁷ considerando as necessidades locais e os interesses dos detentos, conforme previsto no *Documento Base PROEJA: formação inicial e continuada / ensino fundamental* (BRASIL, 2007c). Do mesmo modo, não houve participação da penitenciária e da escola na construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos, bem como das Matrizes Curriculares Integradas, fazendo com que os componentes curriculares tenham sido organizados em um currículo para o qual não foram previstas formas de integração entre os conhecimentos trabalhados na educação profissional e na educação básica.

Sobre este aspecto, as entrevistas com os detentos demonstraram que os cursos ofertados pelo Proeja FIC na Penitenciária de Uberaba não se integraram de fato à educação de jovens e adultos ministrada pela escola, considerando-se a concepção de educação integral discutida ao longo dessa dissertação. Quando questionados acerca da integração entre as duas dimensões – educação profissional e educação básica – os detentos se referiam à simultaneidade das atividades, à preocupação da diretora da escola em acompanhar o andamento dos cursos profissionalizantes, mas não conseguiram descrever mecanismos pelos quais os conhecimentos trabalhados tenham se integrado de forma a superar a dualidade formação para o trabalho – formação propedêutica.

Quanto à participação dos sujeitos envolvidos na implementação do programa na PPAIO, ressalta-se, ainda, que os detentos não puderam escolher dentre os cursos ofertados o que mais lhes interessava, o que, de certa forma, refletiu na insatisfação de alguns entrevistados, que verbalizaram o desejo de terem feito um curso diferente do seu. A maioria dos detentos nessa situação gostaria de ter feito o curso de Panificação e Confeitaria, por acreditar que as possibilidades de trabalho deste curso são mais amplas que as dos outros.

De fato, apenas o Projeto Pedagógico do curso de Panificação e Confeitaria ressaltou em sua justificativa, ainda que brevemente, as demandas do mercado de trabalho formal para essa área. No entanto, os Projetos Pedagógicos dos três cursos destacaram as possibilidades

¹¹⁷ Lembrando que os cursos ofertados foram Panificação e Confeitaria, Manipulação de Produtos de Higiene e Limpeza e Informática Básica.

do trabalho autônomo ou informal, o que pôde ser analisado a partir das reflexões realizadas no primeiro capítulo acerca da relação entre trabalho e educação profissional no contexto neoliberal. Nesta direção, entende-se que a qualificação profissional, bem como a elevação da escolaridade, não é determinante para a inclusão no mundo do trabalho, tendo em vista que, as taxas de desemprego aumentam entre os sujeitos mais qualificados.

Além disso, considerando que os egressos do sistema prisional podem sofrer discriminação e consequente dificuldade de ingresso em postos de trabalho formal, apresentar o caminho da informalidade aos detentos foi uma das opções do Cefores ao construir os Projetos Pedagógicos dos cursos. Sobre isso, verifica-se que o discurso político da administração do sistema prisional brasileiro vem adotando o conceito de “trabalho decente”, que sinaliza para o fato de que a informalidade nem sempre significa precariedade. No entanto, sabe-se que tal concepção pode ter como objetivo mascarar uma realidade na qual grande parte da população encontra-se excluída do mercado de trabalho ou realiza trabalhos precários. Conforme já explicitado, o discurso do “trabalho decente” pode colocar sobre o sujeito um peso duplo, primeiro por “não ser capaz” de inserir-se no mercado formal e, depois, por “não ter a capacidade” de exercer o trabalho autônomo.

Nesse sentido, os próprios detentos concordaram que, apesar de um curso profissionalizante poder ajudá-los a ingressar ou reingressar no mundo do trabalho, para que isso ocorra é necessário que haja oportunidades de trabalho, o que, até certo ponto, poderia ajudá-los a abandonarem as práticas criminosas.

As entrevistas com os três detentos que após participarem de cursos do Proeja FIC deixaram a penitenciária e retornaram, mostraram que as principais dificuldades encontradas no mundo do trabalho foram conseguir exercer uma atividade não precária e vencer a dependência química. Sobre este último aspecto, pode-se considerar que defender a idéia de que a formação profissional e escolar pode, isoladamente, ser uma ferramenta de ressocialização, é um grande equívoco. As falas desses detentos mostraram o quanto o acompanhamento ao egresso é deficiente e pode comprometer as ações realizadas durante o encarceramento com vistas à reintegração dos sujeitos na sociedade.

Questões estruturais da sociedade capitalista, bem como a ausência de um acompanhamento efetivo ao egresso podem ser consideradas fatores que limitam os resultados do Proeja FIC na Penitenciária de Uberaba, mas não são os únicos. Ao longo do processo de investigação pôde-se encontrar outros elementos, como a falta de recursos materiais adequados à realização dos cursos.

Sobre este aspecto os detentos entrevistados, especialmente os que fizeram o curso de

Manipulação de Produtos de Higiene e Limpeza, levantaram a falta de insumos para a realização das atividades práticas, o que fez com que a ementa do curso não fosse cumprida integralmente.

Além disso, os entrevistados destacaram como pontos negativos na implementação do Proeja FIC na PPAIO a carga horária e o tempo insuficientes para a realização do curso, o espaço físico pequeno para a quantidade de detentos e os procedimentos de segurança da penitenciária, que foram considerados constrangedores pelos detentos. Em consonância, o depoimento da ex coordenadora entrevistada apontou que as peculiaridades do sistema prisional com seus procedimentos de segurança foram realmente fatores que dificultaram a execução do programa na PPAIO.

Em resumo, tais elementos demonstram, também, outra dicotomia, a dicotomia prisão-educação. Nesse sentido, considera-se a contradição entre os objetivos da formação integral dos sujeitos, para a autonomia política e intelectual, e os objetivos da prisão, para a homogeneização e submissão dos sujeitos. Talvez por isso, as prisões aparentem não ter preparo estrutural e pessoal para o desenvolvimento de atividades educacionais. Não há espaços planejados especificamente para esse fim e os agentes de segurança penitenciários, por vezes, não recebem formação adequada para despertarem para a importância da educação no sistema prisional.

Há, entretanto, possibilidades para a educação nas prisões, especialmente para a educação profissional. No caso do Proeja FIC na Penitenciária de Uberaba, por meio das entrevistas, foram apontadas como possibilidades para a formação dos detentos o relacionamento entre estes e os instrutores, a aquisição de novos conhecimentos e o favorecimento de novas parcerias para atenderem à formação da população carcerária.

Entende-se que para os detentos, os professores e instrutores, bem como os conhecimentos por eles apresentados, compreendem um elo importante entre o mundo das prisões e o mundo fora dela, por isso a relação entre esses sujeitos é tão importante para os detentos entrevistados.

Do mesmo modo, é importante para eles que haja novas oportunidades de formação profissional, o que, de certa forma, pode ser efetivado a partir desta primeira experiência entre PPAIO e Cefores. Nessa direção, a Coordenadora A destacou que, após a conclusão das turmas ofertadas pelo Proeja FIC, teve início, na penitenciária, uma nova proposta para formar detentos agentes de saúde.

Apesar disso, o Proeja FIC não foi implementado na unidade prisional conforme o pactuado, ficando três turmas (uma de cada curso) sem serem ofertadas. Dentre os motivos

apresentados destaca-se a sobreposição de políticas destinadas à formação profissional dos jovens e adultos, o que pode ser evidenciado por meio da criação do Pronatec. A própria Coordenadora A afirmou que, após a criação deste programa, o Proeja passou a perder espaço, inclusive, no que se refere a questões orçamentárias.

Diante de todo o exposto, considera-se que a experiência realizada na PPAIO com a implementação do Proeja FIC trouxe possibilidades para a formação dos detentos, mas não alcançou a totalidade de suas propostas, especialmente no que se refere a formação integral dos sujeitos privados de liberdade.

ANEXO 1 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM DETENTOS

Entrevistado: Detento 1

Sexo: Masculino

Escolaridade na época em que cursou o PROEJA FIC: 2º Período / 2º Segmento EJA
(Ensino fundamental)

Curso do PROEJA FIC cursado: Panificação e Confeitaria

Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira

G – Você já tinha feito algum curso profissionalizante antes desse (Proeja FIC)?

D1 – Não.

G – Nem aqui, nem na rua?

D1 – Não.

G – Como foi a escolha desse curso? Você que pediu ou alguém te convidou a fazer esse?

D1 – É, eu fiz a minha parte, né. Eu ia pra escola todo dia, com bom comportamento, disciplina, aí graças a Deus me chamaram e perguntaram se eu tinha vontade de fazer e eu falei que tinha.

G – Você já tinha interesse nesse curso antes (Panificação e Confeitaria)? Já tinha pensando em fazê-lo?

D1 – Já, eu pensava assim, não só no padeiro, mas pensava em me profissionalizar, fazer outros tipos de curso, né. Ser uma pessoa melhor, ter uma profissão.

G – Entendi. E na época você teve oportunidade de escolher que curso você queria fazer ou você foi chamado pra Padaria mesmo?

D1 – Na época eu ia fazer um de Marceneiro, se não me engano, mas aí tinha uma vaga no de Padeiro, eu tinha interesse em fazer o de Padeiro, aí eu pedi pra fazer o de Padeiro.

G – Você preferiu o de Padeiro?

D1 – É.

G – O curso teve alguma importância pra você?

D1 – Ah, teve... Quando eu cumprir minha pena agora eu posso trabalhar, né. Em qualquer padaria da cidade aí eu posso ter um emprego já! Então, eu sei fazer um pão e tá lá o diploma... O diploma que já... vai me ajudar, né.

G – E você acha que o que você aprendeu no curso te deu base pra você começar a

trabalhar? Você tem os conhecimentos pra chegar na padaria e começar a desempenhar o trabalho (de padeiro)?

D1- Tenho, tenho, tenho... É lógico que no dia a dia você vai aprimorando, mas tem uma base já. Eu sei o que tem que ser feito, sobre higiene, como é que mexe com a comida...

G – Você acha, então, que esse curso pode te ajudar a ingressar no mundo do trabalho?

D1 – Pode... fundamental esse curso aí... pra mim é.

G – E você já tinha trabalhado antes de ser preso?

D1 – Tinha, eu sempre trabalhei na minha vida. Eu fui parar na prisão por uma fatalidade mesmo.

G – E esses trabalhos que você tinha exigiam algum tipo de...

D1 – Não, era trabalho de fazenda, né. Mexer com gado, com vaca, com plantio, aquele serviço mais bruto mesmo. Não exige tanto igual exige hoje.

G – E quando você começou a fazer o curso você tinha alguma expectativa? Você esperava alguma coisa do curso?

D1 – Esperava né, você aprender, você ter aquele curso, né, ser um cara... bom hoje eu tenho um curso, eu fazer isso... Sempre tem essa expectativa.

G – E você acha que essa expectativa foi alcançada?

D1 – Foi, foi... Foi muito bom pra mim, foi muito prazeroso fazer esse curso aí, foi bom demais.

G – E em relação a pontos positivos do curso, o que te chamou a atenção?

D1 – Ponto positivo foi o interesse da faculdade, né. Foi o desempenho das professoras também, muito educadas, trato eu como uma pessoa qualquer lá da rua mesmo, apesar de estar numa prisão. Esse ponto aí foi... te tratar como humano de verdade mesmo, te mostrar que você é capaz de lá fora ser uma pessoa normal.

G – E de ponto negativo?

D1 – Ah ponto negativo aqui... eu não digo tanto ponto negativo, mas corrido, né. Você tá numa prisão, o povo tem horário de tirar e tal, esse ponto assim... Muito rápido, dois dias só, do meio dia às cinco. Se tivesse um tempinho a mais assim seria melhor.

G – Teria aprendido mais? Aprofundado?

D1 – É...

G – Se tivesse outros cursos nesse mesmo molde do PROEJA, você participaria?

D1 – Ah, participaria, né. Fundamental, isso aí no dia a dia é muito importante.

G – Que sugestões você teria pra que se houvesse novos cursos desses aqui dentro, que sugestões você teria para que ele atendessem melhor as necessidade dos detentos?

D1 – Você fala o mesmo curso de padeiro?

G – Sim, sim, ou outros cursos profissionalizantes, mas desse mesmo programa... Dessa mesma faculdade...

D1 – É, mais tempo um pouquinho assim, né. Uns dois, três, quatro dias por semana. Esse ponto negativo mais é o tempo, né. Eles tem outras obrigações pra fazer também, tem que tirar o preso da cela e tal... Mais tempo.

G – E qual era o seu objetivo quando você aceitou participar do curso ou procurou participar do curso?

D1 – É, aprender, né. Aprender mesmo.

G – Esse era seu principal objetivo?

D1 – Era. Ser um profissional dessa área aí. Porque amanhã ou depois eu vou ser livre...Vai que não tá tendo um serviço que eu faço, aí vai ter um de padeiro que eu sei fazer ele. Pra eu conseguir ter minha renda por mês, né.

G – Sim, a sua vontade pra quando sair é trabalhar na área de padaria mesmo ou é procurar um trabalho em outra área?

D1 – Não, minha vontade mesmo é ser motorista, né. Mas até que eu seja motorista, pega habilitação, tem que trabalhar de padeiro, trabalho com o maior prazer mesmo. É uma coisa que eu já sei fazer, né.

G – O que você pensa quando fala em ressocialização? O que vem à sua cabeça? Você acha que isso é possível, você acha que não... O que você pensa?

D1 - É possível. É quando tem vocês assim, pessoal da faculdade que quer ajudar. De cada dez, no mínimo sete, seis vai conseguir vencer isso aí. Se não tiver ninguém pra ajudar, largar só o cara aqui dentro também... Tá certo que o cara errou, tá pagando, mas o cara não sabe ler, não sabe escrever, nunca estudou, como é que uma pessoa dessa, se não tiver uma ajuda, vai ressocializar? Não tem como! A partir do momento que tem uma ajuda, muitos quer ser ajudado. Não é por causa de um, dois, que pode largar todo mundo aí jogado.

G – E você acha que só o fato de ter feito o curso vai ser suficiente pra você conseguir ter outras vida quando você sair ou você acha que precisa de outras coisas também?

D1 – Não... eu preciso da minha liberdade, que eu to regenerado, nunca mexi com rolo, nunca... só to aqui mesmo... foi uma fatalidade, fiz justiça com as próprias mãos... Mas tem muitos que precisam, precisam de curso, precisam de estudar pra sair uma pessoa melhor, né, e é capaz de viver lá fora tranquilo.

G – Então pra você é importante que os detentos tenham escola? Cursos profissionalizantes?

D1 – É importante. Escola é fundamental.

G – Esse curso ele era integrado, né, educação profissional integrada, articulada com a educação básica, que é a escola. Você conseguiu, durante o curso, ver relação entre o que você aprendia no curso e o que aprendia na escola? Os professores tentaram fazer essa articulação entre o que aprendia em um e aprendia no outro, ou você acha que isso não aconteceu tanto?

D1 – Não, aconteceu, porque elas perguntavam como é que estava no curso, se estava beleza, se estava dando tudo certo, se tava gostando de fazer o curso, então...

G – Mas dos conhecimentos...

D1 – Não... a escola era a escola e o curso era o curso, né. Eles perguntavam como é que estava, se estava beleza, o comportamento do pessoal...

G – Você tem alguma coisa pra acrescentar?

D1 – É que, gostaria que a faculdade aí, né, continue ajudando aqui e olhando aqui pelos presos e dando essa oportunidade pra quem quer de fato mesmo fazer os cursos, trazer os cursos...

Entrevistado: Detento 2

Sexo: Masculino

Escolaridade na época em que cursou o PROEJA FIC: 1º Período / 2º Segmento EJA (Ensino fundamental)

Idade: 40 anos

Curso do PROEJA FIC cursado: Panificação e Confeitaria

Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira

G – Antes do curso de Panificação e Confeitaria você já tinha feito algum curso profissionalizante?

D2 – Sim. Mestre de obras, mas não aqui na unidade... Mestre de obras pelo Instituto Universal Brasileiro.

G – Ah ta, você fez esse curso antes de vir pra cá. E depois, o próximo, foi o de Panificação e Confeitaria?

D2 – Isso.

G – Como você iniciou esse curso? Você ficou sabendo dele e pediu ou alguém te convidou?.

D2 – Não, a unidade, a escola, que me convidou pra estar fazendo esse curso.

G – Entendi. E você tinha opção de escolha entre os cursos ofertados ou você só podia fazer “padaria”?

D2 – Não, na época só podia fazer padaria, era o único que estava tendo no momento.

G – E você tinha interesse por esse curso específico?

D2 – Tinha e tenho bastante... de aprimorar!

G – Entendi. Antes de vir pra cá e de saber do curso, você já tinha esse interesse ou a partir do momento em que você começou o curso é que você foi gostando?

D2 – Não, eu já tinha esse interesse porque eu já trabalhei em padaria, mas não tinha um curso, então aqui pra mim foi muito válido esse curso pra estar aprimorando. Mesmo assim o tempo foi muito curto, e o tanto de gente que começou era muito... o espaço pequeno... aí que acabou atrapalhando um pouco o andamento do curso.

G – E você quis fazer esse curso, aceitou fazer o curso com que objetivo principal?

D2 – Eu sempre gostei de lidar com massas, com culinária... eu sempre tive esse intuito, então eu achei essa oportunidade de estar aprimorando e pra mim, quem sabe futuramente, montar também uma padaria.

G – Tá, você tem intenção de trabalhar por conta própria?

D2 – Tenho.

G – Pra sua vida... você ainda não saiu da unidade, mas no tempo que você fez e permaneceu aqui você acha que o curso teve alguma importância?

D2 – Com certeza! Que lá eu aprimorei um pouco, adquiri alguns conhecimentos... na área pessoal, né, e também na área também de redução de pena, e também por estar convivendo com outras pessoas também, tudo isso faz parte, também, da ressocialização.

G – E o que você entende por ressocialização?

D2 – Ressocialização é... como nesse caso é específico, ele é muito proveitoso porque, por estar convivendo com pessoas que... da unidade mesmo, com os outros presos, com as pessoas lá de fora, totalmente com visões diferentes e, com isso, a gente vai estar adquirindo também esses conhecimentos que eles estão trazendo e com esse contato a gente vai tendo outra visão das coisas.

G - E você acha então que o curso pode te ajudar a ingressar, ou... você já trabalhava, né? Então, a reingressar no mundo do trabalho? Você acha que esses conhecimentos, esse certificado, podem te ajudar nisso?

D2 – Pode, mas como eu falei anteriormente, ele deixou a desejar... eu esperava mais do curso porque no início foi bem “bolado”, teve bastante aulas teóricas e tudo, planejamento, tudo certinho... eu esperava muito mais. Aí quando foi pra parte da execução mesmo da parte prática, aí que eu achei que deixou a desejar. Mas, com certeza, sempre acrescenta alguma coisa.

G – E você acha que deixou a desejar pelo tempo, pela estrutura física, pelo quê?

D2 – Pela estrutura física, pelo tempo que acabou sendo reduzido, tinha uma carga horária que era pra ser x e depois acabou diminuindo. Então isso aí tudo acarretou prejuízo, né? E o espaço físico lá tinha todos os equipamentos, mas o espaço não oferecia... pra quinze pessoas estarem trabalhando ao mesmo tempo.

G – Entendi. Você vê outros pontos negativos?

D2 – Não, eu acho que isso aí foi o principal mesmo.

G – E pontos positivos? Você visualiza algum?

D2 – É, como eu já expliquei antes, né, que o ponto positivo está em estar se ambientando com outras pessoas, tanto com os presos que estão aqui, que são de outros pavilhões, e com as pessoas que estão vindo lá de fora pra trazer o conhecimento.

G – Quando você sair daqui, você pretende procurar emprego nessa área ou abrir a sua padaria, ou você pretende trabalhar em outra coisa?

D2 – No primeiro momento eu vou continuar na minha profissão, eu sou mestre de

obras e eu vou continuar. Mas, futuramente, eu pretendo montar uma padaria. Uma que eu tenho um irmão meu que já mexe com isso lá na Bahia. Então, até pouco tempo ele escreveu uma carta pra mim pedindo pra que eu voltasse pra Bahia pra gente poder estar montando, ampliando, porque ele já mexe com padaria, e eu, por ter feito o curso aqui, poderia estar levando novos conhecimentos que adquiri aqui pra lá.

G – Você participaria de outros cursos nesse formato?

D2 – Com certeza!

G – Você levantou pontos positivos, negativos... e que você daria para que o curso atendesse melhor às necessidades dos detentos dessa unidade?

D2 – Seria a melhor distribuição das pessoas no local, uma organização mais elaborada, e também um lugar mais amplo pra poder estar atendendo à quantidade de pessoas que estão atuando naquele curso. E um lugar próprio porque o lugar lá ele não é próprio pra manter a padaria. O local lá foi improvisado, um lugar pequeno, com pouca ventilação, e temperatura, porque tudo isso aí influencia na massa que precisa estar descansando... o pãozinho francês, por exemplo... Mas como tinha a cama fria também dava um suporte. Mas o que eu vejo mesmo, seria mais é isso, um local próprio pra poder estar fazendo, mas adequado, porque os equipamentos estão aí, são equipamentos bons e eu acho um desperdício eles estarem parados aí até hoje.

G – Esse curso é parte do programa Proeja, que visa articular a educação profissional com a escola, por isso só podia fazer o curso quem estivesse matriculado na escola. Na prática você acha que essa articulação aconteceu? Você viu os conhecimentos trabalhados lá no curso articulados, tendo relação com os da escola? Ou foi escola está aqui e educação profissional ali?

D2 – É, quando estava na parte teórica sim, até a diretora aqui de vez em quando comparecia lá... tinha umas palestras também nesse sentido, interagindo a escola com o curso.

G – E você percebe que esse trabalho, essa formação [...] ampliou sua forma de pensar sobre o mundo, sobre a sociedade, ou essas reflexões não existiram?

D2 – Existiram sim porque eu sou lá do norte e aqui... são regiões totalmente diferentes, então o modo de trabalhar é diferente, são exigências também diferentes, então tudo isso aí acrescentou pra eu poder estar adquirindo maior conhecimento.

G – Você acha, que no seu caso, você está aqui na penitenciária hoje por falta de oportunidades de estudo ou você acha que isso não tem relação? Eu não sei a sua trajetória escolar, mas você acha que influenciou alguma coisa ou não?

D2 – Não, num primeiro momento não porque eu sou de uma família muito rigorosa

no sul da Bahia, meu pai muito rigoroso, ensinou a gente o certo e o errado... Eu tive pouca oportunidade de estudo porque a gente morava na roça e quando a gente voltou pra cidade eles compravam a casa e reformavam, revendiam, alugavam e também mexiam com comércio de queijo, requeijão, essas coisas. Então eu sempre estava lidando com eles. Ou na fazenda ou na cidade, eu sempre estava lidando com eles. Então nessa parte eu fui bem formado, foram circunstâncias da vida que acabaram me trazendo pra cá.

Entrevistado: Detento 3

Sexo: Masculino

Escolaridade na época em que cursou o Proeja FIC: 1º Período / 2º Segmento EJA (Ensino fundamental)

Idade: 31 anos

Curso do Proeja FIC cursado: Panificação e Confeitaria

Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira

G – Você já tinha feito algum curso profissionalizante antes desse?

D3 – Profissionalizante não... curso mesmo não... eu já tinha começado, mas não tinha concretizado.

G – Você começou aqui dentro ou na rua?

D3 – Na rua...

G – Que curso era?

D3 – De serralheiro e de encanador.

G – E por que você...

D3 – Porque aí eu tinha arrumado emprego e já não estava dando pra mim mais. Eu comecei foi a trabalhar na área.

G – Você trabalhou na área mesmo?

D3 – Na área dos cursos.

G – Quanto a esse curso de “padaria”, você ficou sabendo que ia ter o curso e pediu pra participar ou alguém te convidou?

D3 – Me convidaram.

G – E por que você acha que foi chamado?

D3 – Ah eu acho que por causa do comportamento, há muito tempo que eu não tinha nenhuma falta, estava estudando... tava tentando ressocializar, entendeu? Eles viram meu grau de esforço que eu estava ali na escola, até mesmo com os professores, dedicação, quando eu não sabia de alguma coisa chegava e perguntava... aí eles me deram essa oportunidade.

G – E aí você teve opção de escolher entre “padaria” e informática ou era só “padaria”?

D3 – Não, pra mim foi só padaria mesmo.

G – E você já tinha interesse nessa área ou ele despertou depois?

D3 – Tinha... a área é boa... eu despertei mais depois que eu tive conhecimento, como é que foi.. eu nunca imaginava eu fazendo um tipo de serviço daquele ali... pra mim foi um

conhecimento que eu adquiri que eu não sabia. Uma coisa que vai servir pra mim até na minha casa mesmo... quando eu estiver na minha casa eu sei fazer muita coisa agora.

G – Entendi... E você aceitou fazer o curso por quê? No que você pensou?

D3 – Quando eu fui pegar pra fazer o curso eu imaginei mais a remissão, entendeu, que ia me ajudar bastante... pensei assim, já to estudando vou fazer o curso também que já mais dia de remissão, querendo ir embora... mas na hora que eu comecei a fazer eu comecei a gostar do serviço. É um serviço bom, um serviço que é totalmente higiênico mesmo, tem que ter bastante higiene no serviço... ali a gente já vai pegando higiene pessoal do corpo, o que você precisa no dia a dia... ali você aprende tudo.

G – E você acha que esse curso pode te ajudar a reingressar no mundo do trabalho?

D3 – Pode, pode me ajudar sim. Eu mesmo já até pensei em montar um próprio negócio pra mim, entendeu? Porque eu tenho família minha que mexe com isso... eu pensei pra mim mesmo, pra minha família, minha mulher, meus filhos, eu pensei nisso aí. Que a professora até já me passou quanto que eu vou gastar. Eu vou gastar uns 50 mil. Já fiz até o plano já.

G – E você acha que é melhor você arrumar um negócio próprio do que tentar ser empregado numa padaria?

D3 – Eu prefiro arrumar um próprio.

G – Tem algum motivo?

D3 – Não, porque é bom que eu vou trabalhar pra mim mesmo, né? Vou passar pra minha família, vou deixar um negócio que eu vou abrir pra eles, pros meus filhos, entendeu? Porque às vezes eu vou ficar trabalhando só de funcionário e quando der minha falta não vai ter nada pra eles. Aí eu já quero que eles continuem tocando pra frente.

G – Sim... Depois que você fez o curso você não saiu daqui, né?

D3 – Não.

G – E nesse tempo, mesmo você não tendo tido a oportunidade de sair, de tentar trabalhar na área, você acha que o curso já teve alguma importância pra você?

D3 – Ah, pra mim teve muita coisa. Só de eu ter pegado meu diploma ali, na hora que eu puder sair pra rua, sair procurando um serviço, mostrar meu diploma... eu sou diplomizado... sei fazer confeitaria também... que é o bolo... bolo de aniversário... Eu senti orgulho! É uma coisa que eu nunca imaginava aprender a fazer.

G – É a primeira vez que você vem preso?

D3 – Não, é a segunda vez.

G – E você vem pra penitenciária pelo cometimento de que delito?

D3 – 155... aí dessa última vez eu cai no 157 que é assalto a mão armada.

G – E você acha que o fato de você ter concluído esse curso, de estar estudando, é suficiente pra você não retornar mais ou você acha que ainda precisava haver outras ações?

D3 – Isso aí agora vai depender bastante de mim agora, né! Se eu sair agora, agora eu to com a mente muito boa agora... to aprendendo a lidar com as coisas, com os problemas, com as dificuldades, entendeu? Agora ta bem mais fácil agora de lidar com meu problema agora.

G – Quando você começou o curso você tinha alguma expectativa? Você esperava alguma coisa do curso?

D3 – Não, quando eu comecei eu pensei que eu ia só pegar a remissão ali. Eu pensava: não, vou ali só pegar minha remissão. Aí de repente eu gostei do curso. As professoras dialogavam bem com a gente, explicavam certinho... aí eu fui pegando aquilo ali até que então eu tomei até destaque no curso que nós tava fazendo. Eu que tava mexendo nos fornos tudo, na parte elétrica, entendeu? Tinha hora que eu nem deixava meus amigos aprenderem, eu tava pegando e fazendo tudo sozinho na frente. Depois que as professoras chamaram minha atenção, falaram: não, deixa eles aprenderem também! Não, tudo bem!

G – E quanto a sua avaliação do curso, o que você vê de principais pontos positivos?

D3 – Ah, eu acho assim que foi já um passo que eu dei na minha profissão, na minha carreira, que aí eu já adquiri algum conhecimento, já to diplomizado agora. Se alguém chegar e perguntar: você tem algum curso, alguma coisa? Já tenho alguma coisa pra falar: Não, eu tenho um curso de confeitoiro e padeiro, entendeu?

G – E em relação ao curso mesmo, aos professores, aos conhecimentos, à estrutura física, você vê pontos positivos?

D3 – Vejo bastante, viu? As professoras passaram bastante conhecimento pra nós, confiança, entendeu? Coisa que nós não tinha ainda, confiança, mas pra nós ali, nós tava bem dizer isolado da sociedade, entendeu? E ali já começou a passar confiança pra nós de novo, pra nós tá voltando à sociedade, nós ta estabilizando, entendeu?

G – E você vê algum ponto negativo?

D3 – Não, não vejo nenhum ponto negativo. Ponto negativo que eu vejo é que eu to preso aqui agora, querendo ir embora.

G – E o curso pra você teve alguma coisa que precisava ser melhorada? Alguma sugestão que você tem pra dar? Se o curso fosse acontecer de novo o que podia ser melhor?

D3 – Não, eu achava que tinha que ter mais coisa, entendeu, pra nós mesmo ta fazendo as coisas daqui, pra nós ta fazendo pra cadeia mesmo, entendeu, que nós fazia muita coisa lá e

muita coisa que nós fazia ficava pra trás lá, sobrava, entendeu, ficava pra outro dia... Aí se nós fizesse pra ta pondo pros presos mesmo, entendeu, pra nós fornecer, fazer os pães, fornecendo os presos tudo com os pães, de manhã, de tarde... tinha que ser um curso mais contínuo, todo dia tinha que ter esse curso, porque o curso foi só duas vezes por semana.

G – Você acha que ter cursos profissionalizantes aqui dentro é importante?

D3 – É bastante importante, né? Desperta interesse nas pessoas... Talvez você não tem interesse ali de estar voltando pra ir trabalhar, alguma coisa... ali você já faz alguma coisa, você já pega o conhecimento, vê que não tem dificuldade, é fácil de estar concretizando aquela carreira.

G – E você acha que algumas pessoas aqui dentro acabam cometendo crime porque não tem uma profissão?

D3 – Bastante, viu! Tem isso também, e acontece no caso por motivo de droga também, muita gente usa droga também, dali já perde o sentido e faz coisa inesperada, entendeu? Mas acontece muitas vezes também é por falta de dinheiro, essas coisas, falta de um emprego bom... porque talvez se a pessoa tiver num emprego, se ela tiver recebendo bem ela não vai precisar de ficar mexendo nas coisas dos outros não... ela já ta estabilizada, ta com auto controle já da vida dela.

G – E o que você acha que precisa pra pessoa ter um emprego bom que permita que ela não precise mais recorrer ao crime?

D3 – Ah precisa um pouco do apoio também, que a maioria das vezes que você vai lá pedir um emprego, alguma coisa, as pessoas já olham já sua ficha inteirinha aí, em vez dela querer de ajudar ela quer te jogar já, entendeu? Aí é onde a pessoa até revolta também com isso: Ah não, mas não é possível que eu já parei com isso já e até hoje to sendo reconhecido como o mesmo daquela época. É meio chato.

G – Você acha que se você tivesse tido oportunidade de ter estudado, de ter feito cursos, você não teria se envolvido com o crime?

D3 – Não, acho que eu não tinha não. Não, começou por causa do seguinte, eu saí cedo demais de casa, entendeu? Eu até estudava, eu parei de estudar pra ir trabalhar. Com 12 anos eu já tava trabalhando já. Aí de eu trabalhando ali... dali já comecei a ir pra outros lugares já trabalhar já, conheci umas amizades diferentes que mexiam com droga, já me levaram pra uns lugares e comecei a roubar, aí já começou.

G - Esse programa, que você fez o curso, é um programa federal, como eu te falei, né, que visa... o objetivo dele é que tenha curso profissional, pro trabalho, mas integrado, articulado com a escola. Você conseguiu ver essa articulação? Assim, os conhecimentos da

escola, com os conhecimentos da educação profissional, lá da padaria, estavam integrados ou eram coisas separadas? Aqui é escola, aqui é curso profissionalizante... Como é que foi?

D3 – Não, eu achei que foi, muitas coisas são muito coligadas, porque igual assim, na escola também a gente aprende bastante coisa, aprende até a cuidar do corpo da gente também, da higiene pessoal, entendeu? E lá no curso também transmitiu quase as mesmas coisas pra nós também que nós tava aprendendo na escola também, como alimentar, cadeia alimentar, que a gente tem que alimentar normal pra gente ter uma boa saúde ali, entendeu? Antes da gente mexer em qualquer coisa sempre lavar a mão, esterilizar com álcool 70%... uma coisa assim que já é meio coligada, entendeu?

G – E você que conseguiu fazer essa ligação?

D3 – Isso foi mesmo, isso eu já coliguei mesmo, na escola e no curso. Consegui coligar isso aí. Consegui ver que tava sendo quase a mesma coisa.

Entrevistado: Detento 4

Sexo: Feminino

Escolaridade na época em que cursou o Proeja FIC: 3º Período / 2º Segmento EJA
(Ensino fundamental)

Idade: 37 anos

Curso do Proeja FIC cursado: Manipulação de Produtos de Higiene e Limpeza

Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira

G – Você já tinha feito algum curso profissionalizante antes desse?

D4 – Já.

G – De quê?

D4 – Foi de Empreendedorismo e de Lavanderia.

G – Você fez aqui dentro?

D4 – Foi.

G – Você acha que é importante ter cursos profissionalizantes dentro da penita?

D4 – Acho. Porque esse ano nós não tivemos nenhum e todas nós que fizemos, que fazem, estamos sentindo falta.

G – E você acha que é importante por quê?

D4 – Porque a gente sai daqui com uma profissão, né, e pode ganhar dinheiro, trabalhar.

G – Você acha que muitas pessoas acabam envolvendo com o crime por falta de oportunidade de trabalho?

D4 – É, porque sai daqui não tem trabalho, não tem nada, aí o que que vai fazer? Vai roubar de novo, vai matar de novo, vai traficar de novo.

G – E você que o curso ajuda a pessoa a ter um trabalho?

D4 – Ajuda muito, porque eu fiz é... o diploma de cabeleireiro, então quer dizer que eu já vou ter uma profissão, né, se eu saí. E o de Manipulação também eu aprendi a fazer o sabonete... eu acho que ajuda muito.

G – E você acha que quando a pessoa sai daqui, só ela ter feito o curso é suficiente ou precisa de outras coisas?

D4 – Precisa de outras coisas. Aqui não tem ressocialização, não vejo isso. Porque eu acho que ressocialização a gente tinha que ser tratada como presa, agora aqui a gente é tratada como cachorro. Eu não acho certo. As professoras tratam a gente assim como aluno e professor, nós temos o maior respeito por eles e eles por nós... então, o melhor que tem é

escola e curso.

G – Você acha que aqui, a forma como é feito, não ressocializa?

D4 – Não ressocializa. Só faz prejudicar porque a gente entra aqui com uma cabeça, a gente vê muitas coisas, passa por muitas coisas que antes lá na rua a gente não via. E pra sair daqui com uma cabeça firma, só se já tiver mesmo, porque, se não, sai tudo errado. Revolta. Muita revolta.

G – E ter o diploma é garantia de entrada no mundo do trabalho?

D4 – Não, eu acho que garante, porque é tudo autônomo, né? Assim, eu mesma que vou fazer, vou vender... Então eu acho que garante sim.

G – Você não pretende, então, procurar trabalho como empregada?

D4 – Não, não pretendo não. Pretendo exercer as coisas que eu aprendi aqui dentro.

G – Por quê?

D4 – Porque nos somos recriminados no mundo né? Qualquer pessoa que a gente for procurar vai ver se a gente tem Infopen, aí já puxa sua ficha, como o meu é latrocínio, ninguém vai me dar.

G – Foi a primeira prisão?

D4 – Foi, primeira vez.

G – A falta de escolaridade e profissão influenciou?

D4 – Ah, o meu foi por outros motivos, né. Então... não diz que foi. Mas tem muitos que são influenciados por isso mesmo. Não tem escola, não tem nada, não sabe de nada.

G – E você trabalhava?

D4 – Trabalhava. Eu vendia roupa.

G – Ficou sabendo ou foi convidada?

D4 – Fui convidada, né. Eu tava matriculada.

G – Aceitou por quê?

D4 – Porque qualquer coisa que aparece pra gente fazer de diferente aqui dentro eu tento fazer pra ir embora o mais rápido possível.

G – Tinha interesse no curso?

D4 – Eu tinha interesse em aprender... como aprendi... e gostei... é um curso muito bom.

G- Esse curso... você ainda não saiu daqui depois de fazê-lo né, mas ele acrescentou alguma coisa na sua vida?

D4 – Acrescentou, contato com as professoras né, a gente aprende a fazer e eu dei sabonete pro meu filho, ficou tão feliz... ‘Mamãe senhora sabe fazer’ eu falei – ‘sei, a hora

que a mamãe sair, mamãe vai fazer, então, eu acho que em alguma coisa assim.

G – Quando sair pretende trabalhar com isso ou pretende trabalhar com outras coisas?

D4- Com isso e com outras coisas né, porque eu aprendi muitas coisas aqui dentro, foram passados 4 anos de muito aprendizado e melhor é a escola, escola não pode parar.

G- E nesse curso em específico, vocês aprenderam a fazer, manipular simplesmente ou tiveram oportunidade de pensar sobre a vida , sobre a sociedade, sobre as relações de trabalho, sobre algumas injustiças que existem no mundo do trabalho, numa sociedade, isso foi trabalhado ou não?

D4 - Foi trabalhado, as professoras ajudaram nós e falou que a gente iria encontrar uma recriação lá fora, mas é para a gente insistir, evoluir e fazer, ela ensinou a gente fazer coisa de cabelinhos também.

G – Você terá condições de realizar esse trabalho próprio, ou é necessário que exista algum tipo de ajudar para a pessoa começar?

D4 – Eu acho que eu vou pegar, eu acho não, tenho certeza que vou pegar meu pecúlio e vou começar.

G - Quando você começou o curso você tinha alguma expectativa em relação ao mesmo, você esperava alguma coisa?

D4 – Não, pensei que eu não iria aprender nada, pensei que estava indo lá só por ir.

G – E depois você teve outra ideia?

D4 – É e vi que eu era capaz de fazer NE.

G – O que você avalia como ponto positivo do curso, o que ele teve principalmente de bom?

D4 - Ele ensinou né, a gente a fazer as coisas bonitas, a gente olhava e pensava que não daria conta, mas todo mundo aprendeu, foi muito bom.

G – Achou que houve um pouco de superação em relação a si mesma?

D4 – Sim...

G – De você pensar que não conseguiria, e conseguiu?

D4 – Ahan, teve. Todos nós aprendemos.

G – E de ponto negativo? O que você vê no curso que poderia ser melhorado?

D4 – Os materiais, demorou a chegar e aí nós fomos fazendo os negócios de cabelos, fazer lacinhos de cabelos e tals, mas faltou material.

G - Espaço físico era adequado?

D4 – Era adequado.

G – Em relação à penitenciária, teve alguma coisa que prejudicou na realização do

curso?

D4 – Não, só melhorou.

G - Você tem alguma sugestão para que o curso atendesse melhor as necessidades de vocês?

D4 – Acho que tem que ser do jeito que é mesmo, vai quem quer, mas tinha que punir, pois tem umas que entram no curso pra atrapalhar, só pra brigar, então essas já deveriam sair, não deveriam ficar.

G - Você acha que para as mulheres, esse curso foi o melhor, ou deveria ter sido padaria, informática, o que você acha da escolha desse curso?

D4 – Então, eu já fiz informática também né, eu gostei muito, só que parou então, é um curso que a gente fez, mas que ficou parado que agora a gente não mexe com computador, eu queria muito era fazer o de padaria, só que nunca foi ofertado para o feminino.

G4 – Esse curso de manipulação de produtos de higiene e limpeza foi ideal ou deveria ter sido escolhido outro curso?

D4 – Ele foi legal, mas o de panificação seria melhor né?!

G - Por quê?

D4 - Porque a gente já saía com emprego garantido né?!

G – Por que com esse você trabalharia como autônomo e no outro você já poderia procurar um emprego?

D4 – Isso.

G – E você tem mais vontade de trabalhar como autônomo ou tendo um emprego?

D4 – Eu tenho vontade de trabalhar tendo um emprego, com carteira assinada direitinho.

G – Você nunca teve?

D4 – Nunca tive.

G – Você acha que esse curso não proporciona isso? É mais autônomo?

D4 – É mais autônomo.

G – Você viu algum tipo de ligação entre um posto da escola, ou das professoras do curso de integrar os conhecimentos da escola com o do curso, ou foi uma coisa bem separada, aqui é escola e aqui é curso profissionalizante?

D4 – Foi junto, acho que juntou tudo.

G – De que forma você percebe que foi junto?

D4 – Por que a diretora corria atrás das coisas, todo mundo pulava daqui e dali.

G – Em relação aos conhecimentos trabalhados, você acha que trabalhou junto o que

se aprendia na escola e o que se aprendia no curso?

D4 – Ahan trabalhou junto, saia da escola e já ia pro curso, então valeu a pena, por que a gente sempre tem que saber muitas coisas de matemática pra fazer esse curso ai , pra medir o tanto de coisas que vai por, ingredientes, então ajudou sim.

G – Você acha que esse trabalho de manipulação de produtos de higiene e limpeza, se você for trabalhar nele, é um trabalho só manual ou intelectual?

D4 – Manual e intelectual.

G – Você tem algo a acrescentar?

D4 - Eu queria falar assim, que eu queria cursos, porque eu ainda tenho mais uns anos pela frente e esse final de ano eu formo né, eu faço o terceiro, aí eu queria que continuasse tendo o curso, porque já vai perder a escola né, somos três que vamos formar então, nós estamos doidinhas por causa da faculdade, mas acho que a faculdade não vem né, então pelo menos o curso né.

Entrevistado: Detento 5

Sexo: Feminino

Escolaridade na época em que cursou o Proeja FIC: 2º Período / 2º Segmento EJA (Ensino fundamental)

Idade: 23 anos

Curso do Proeja FIC cursado: Manipulação de Produtos de Higiene

Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira

G – Fez algum curso antes desse ofertado pelo Proeja FIC?

D5 – Fiz aqui, na rua nunca [...] Eu fiz de costura.

G – Foi convidada ou pediu para fazer o curso do Proeja?

D5 – Eu fiquei sabendo, porque passaram na porta da cela perguntando se a gente queria e eu aceitei.

G – Por quê?

D5 – Porque tipo assim eu achei da hora, né. Tipo assim, uma coisa que eu nunca fiz, porque na rua eu nunca fiz curso, nunca me interessei, aqui eu interessei. Tipo assim, eu gostei, porque dá pra ver que com vários produtos a gente faz altas coisas da hora... tipo sabonete, aquelas carinhas... Então foi uma experiência que eu gostei.

G – O que motivou você a fazer o curso?

D5 – Ah, tipo assim, eu achei que era pra fazer xampu, a senhora entendeu? Quando eu vi aquele tanto de garrafa... mas aí quando foi explicando, tendo as palestras, mas eu fui assim por livre e espontânea vontade, por querer e por tipo assim... eu falo pra senhora... um dos cursos que mais me interessou e eu gostei foi esse... os outros não.

G – Você chegou a sair da prisão e retornou... o curso teve alguma importância pro você na rua? Te ajudou em algo?

D5 – Nem liguei, falar a verdade pra senhora... nem...

G – Por quê?

D5 – Porque tipo assim, a senhora entendeu, eu saí e... eu fiquei dois meses de boa e depois minha vida já desandou, entendeu. Então pra mim, tipo assim, não fez diferença porque eu não procurei um trabalho, não procurei uma oportunidade de nada, procurei o crime, a senhora entendeu. Porque, eu vou ser realista com a senhora, eu uso crack, entendeu. E tipo assim, eu fiquei um mês de boa e aí eu trabalhei... trabalhei no shopping, depois eu fui trabalhar no lava-jato, mas só que depois eu envolvi com o crack de novo... aí eu deixei de lado... aí eu saí do trabalho...

G – Você se considera dependente química?

D5 – Ah não. Não me considero.

G – E você acha que ter um curso é suficiente pra ter um trabalho e deixar o crime?

D5 – Não é... Não adianta, a senhora sabe porque... a gente, quando a gente cai nesse mundo a gente precisa de atenção, a gente precisa, tipo assim, de uma oportunidade de trabalho, pra gente trabalhar, suar, pra gente ver que assim... uma forma melhor da gente ta ganhando o dinheiro, a senhora ta ligada. Porque roubar... tipo assim, tem o curso, a pessoa acha da hora, as oportunidades de trabalho são pra poucos, a senhora entendeu. Então não tem como ressocializar. A gente não tem uma palestra, não tem uma pessoa pra conversar com a gente, a senhora entendeu. Não tem ninguém pra mostrar a realidade do mundo pra gente. Tipo assim, a gente vive aquele momento na cela, o que a senhora vê, uns com depressão, outros sofrendo, mas a gente não vê a realidade. Eu to há um ano e quatro meses tentando uma oportunidade de trabalho, mas não me dão. Então eu acho assim, independente, a gente precisa da oportunidade de um curso, entendeu. Tipo assim, pra lá fora, na hora que você for arrumar um serviço ter alguma coisa aqui dentro que você possa levar, entendeu. Mas não adianta, igual eu, eu nunca trabalhei, a senhora entendeu. Se eu falar pra senhora que eu trabalhei foi 3, 4 meses. Então, eles não dão oportunidade de ensinar pra gente o que que é suar e ganhar o próprio dinheiro, a senhora entendeu.

G – Você fala aqui dentro ou na rua?

D5 – Tanto aqui dentro quanto na rua, a senhora entendeu. Porque a sociedade vê a gente como um monstro. Eles não vê a gente como uma pessoa assim: se a gente der uma força ele vai mudar. Mas ele veem assim: não, se der uma força vai afogar eu e a pessoa. Tipo assim, aqui dentro eles não dão uma oportunidade pra mostrar pra gente que jeito que é o mundo, eles te dão oportunidade de te jogar dentro duma cela e você ficar ali. Tem escola também que ajuda um pouco, mas, tipo assim, os professores estão aqui pra dar aula e não pra ensinar. Então eu acho assim, deveria dar oportunidade de trabalho pra gente, curso, uma palestra, a senhora entendeu porque sozinho nós não da conta não.

G – Você pensou que o curso não ia te servir quando você saiu?

D5 – Eu vou falar pra senhora, eu pensei que sim. Porque às vezes a gente vai num lugar e a pessoa pergunta: você já tem um curso profissionalizante? Eu procurei... eu fui onde a gente assina, me deram informações e eu fui nessas informações de assistente social, a senhora entendeu. Mas chegou lá, tipo assim, era cozinheira, esses trem... então pra mim, eu não dou conta, eu gosto mais de serviço pesado, a senhora entendeu. E tipo assim, muitas vezes perguntaram se eu tinha curso, e eu não tinha nenhum... mas eu falei que eu tinha esse,

entendeu. Aí eu expliquei que eu fiz na penitenciária, mas na hora que eu falei da penitenciária o moço não quis saber de mim não. O moço falou “não, daqui uns dias eu te ligo” e nunca mais.

G – Então você acha q esse curso pode te ajudar a ter um trabalho?

D5 – Eu creio que sim, se eu tiver força de vontade. Tudo que a gente aprendeu ali, a gente aprendeu muita coisa, a senhora entendeu... tipo assim... igual, vários lugares que a gente vai, a gente precisa de uma experiência e ele trouxe uma experiência pra gente, a senhora entendeu. [...] Só que é pouco tempo, entendeu, seis meses é pouco tempo demais pra gente aprender. Mas tipo assim, a gente desempenha... nós já desempenhava, já fazia...

G – E você acha que o curso pode te trazer oportunidades de trabalhar com carteira assinada ou como autônomo?

D5 – Ah, eu acho que mais autônomo.

G – É uma coisa que você tem vontade?

D5 – Ah, eu pretendo... Que foi o que eu mais me interessei de todos que teve.

G – E por que você acha que saiu da prisão e não conseguiu?

D5 – Porque, eu vou falar a verdade pra senhora, eu já sai com a mente na droga. Minha mente não era a mesma que é hoje. A senhora lembra que eu dava muito trabalho, não queria saber de nada. Hoje, graças a Deus, eu to na disciplina, eu mudei, to estudando, to frequente na escola, a senhora entendeu. E tipo assim, mais foi a droga, porque eu já saí focada na droga.

G – Quais eram suas expectativas em relação ao curso?

D5 – Eu espera, de coração, sair e ter uma oportunidade, senhora ta ligada, mostrar meu diploma e mostrar assim que eu aprendi um pouco e ter uma oportunidade, mas... infelizmente eu joguei pro alto.

G – Você acha que a responsabilidade foi só sua?

D5 – Foi minha.

G – O que você avalia como positivo quando avalia o curso realizado?

D5 – Quando a gente faz o curso, quando a gente aprende a fazer as coisas os professores conversam muito com a gente e tipo assim, explicam pra gente o que a gente deve ou não deve fazer, se a gente for trabalhar, o que a gente deve, não deve, a senhora entendeu. Entao pra mim tem muito ponto positivo porque pra mim é um curso muito bem iniciado. É um curso que traz o bem pra gente, basta a gente se entregar e querer aprender, a senhora entendeu. Então pra mim teve muitos pontos positivos porque os professores também eram excelentes, não tenho nada que reclamar. Eu que não dei valor mesmo.

G – E quanto aos pontos negativos?

D5 – Tipo assim, a falta de produtos, a falta também, tipo assim, de apoio, entendeu. Porque, às vezes, o curso começava 2 horas, mas tinha apoio 3 horas, 3 meia... então era pouco tempo. Entao a gente tinha 1 hora, 1 hora e meia de curso só. Então pra isso foi um pouco negativo. E a falta de produto. Porque as vezes tinha que esperar uma semana pra chegar um pequeno produto pra desenvolver, pra estar fazendo as atividades, a senhora entendeu.

[...]

G – Faria outro curso nos mesmos moldes?

D5 – Toda hora.

G – Você considera que o curso contribuiu para sua ressocialização?

D5 – Acho que em nenhuma penitenciária não tem como o preso ressocializar. Não tem porque não tem apoio, é falta de apoio, é falta de atenção. Tipo assim, nós é bandido, nós erra? Erra, mas nós é merecedor de uma chance [...].

G – O curso, além de trazer conhecimentos específicos sobre a profissão, permitiu que você refletisse sobre outras questões... da sociedade, da vida?

D5 – Eu tinha outra mente, eu era outra pessoa, tipo assim, se os professores viam que eu era agitada, que eu era assim, sei lá, eu não tinha sossego, então eles viam que eu era daquele jeito e conversavam, entendeu, explicavam as coisas.

G – Você percebeu uma integração entre a escola e o curso? Eles eram articulados, os conhecimentos?

D5 – Mais era curso, curso, mais escola, escola...

G – Pra você, o fato de não ter tido oportunidades de estudar influenciou sua entrada no mundo do crime?

D5 – Eu acho que se eu tivesse estudado, feito curso seria diferente. Foi falta de oportunidade e de confiança que não tiveram em mim. Porque eu tava em todo tempo disposta a mostrar que eu era capaz, mas infelizmente não me deram oportunidade. Acharam que eu era um monstro, que eu tinha que ficar dentro da cela. Entao acho que faltou apoio, a senhora entendeu. Conversar... o diálogo... Porque eu já saí revoltada...eu já saí, vixe, vou falar pra senhora...

G – E antes da primeira prisão?

D5 – Teve, porque eu conheci as drogas cedo, com 10 anos. Larguei a escola muito nova, fazia curso, fazia capoeira, então eu larguei tudo nova, a senhora entendeu. Eu abandonei tudo por causa das drogas. Mas porque também minha infância não foi aquela

infância... Sofri muito, porque eu morava com a minha vó, a minha mãe bebia muito, a senhora entendeu. Então eu não tive motivo na minha infância pra eu caminhar pro lado do bem. Eu tive motivo só pro mal.

Entrevistado: Detento 6

Sexo: Masculino

Escolaridade na época em que cursou o Proeja FIC: 1º Período / 3º Segmento EJA
(Ensino fundamental)

Idade: 32 anos

Curso do Proeja FIC cursado: Informática Básica

Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira

G – Você já tinha feito algum curso profissionalizante antes?

D6 – Eu tinha feito um outro de informática aqui na unidade também.

G – E você chegou a fazer até o fim?

D6 – Sim.

G – E na rua você nunca fez?

D3 – Não, nunca tive contato com computador na rua.

G – Você ficou sabendo que o curso ia ser oferecido e pediu pra participar ou você foi convidado?

D6 – Fui convidado.

G – Você teve a oportunidade de escolher entre esse curso e outros ou não?

D6 – Não, na época que eu fiz teve só esse.

G – E por que você aceitou fazer o curso?

D6 – Não, pra mim era aprender mais também... Foi questão de aprendizado mesmo.

G – A questão da remissão de pena, de fazer uma coisa diferente, também teve influência ou não?

D6 – Teve... A remissão de pena é importante, mas no meu caso específico foi mais o aprendizado mesmo.

G – E você pensou que esse aprendizado podia ser importante pra quê?

D6 – Porque nesse mundo moderno que a gente vive aí hoje tudo depende de informática, de internet, né? Tive que aprender a mexer com isso pra quando eu sair ter melhores oportunidades.

[...]

G – Mesmo não tendo tido oportunidade de sair daqui, você acha que o curso teve importância pra você?

D6 – Teve... Só de eu saber hoje em dia operar um computador, pra mim já é um impacto muito grande, já é importante.

G – Você pôde, então, aprender coisas que você não sabia?

D6 – Com certeza.

G – E você acha que esse curso de informática pode te ajudar quando você sair daqui?

D6 – Acredito que sim.

G – Em quê?

D6 – Profissionalmente, né? Pra gente arrumar um serviço... tudo que vai falar em serviço hoje em dia pergunta se tem prática em computação. Acredito que isso vai me ajudar a encontrar um serviço melhor.

G – Você já trabalhava antes de vir pra cá?

D6 – Trabalhava, mas não com informática.

G – E você pretende trabalhar com que quando você sair?

D6 – Eu pretendo me graduar. Pretendo cursar Agronomia ou então Direito.

G – E você acha que o curso tem...

D6 – Muita importância... ajuda bastante.

G – Você pretende trabalhar também ou só estudar?

D6 – Eu acredito que eu vou ter que trabalhar e estudar, né! Não tenho condições de bancar meus estudos sem trabalhar.

G – Você quer trabalhar na área da informática mesmo?

D6 – Não, eu pretendo atuar fora da informática, só que a profissão que eu vou exercer eu acredito que a informática me ajuda bastante.

G – Quando você começou o curso, você esperava alguma coisa do curso, tinha alguma expectativa?

D6 – Tinha, eu realmente esperava aprender, ter intimidade com a máquina. Hoje eu não tenho a intimidade que eu queria ter, mas já aprendi bastante.

G – Analisando o curso, o que você poderia citar como pontos positivos?

D6 – As coisas que eu aprendi, Dona G.. A satisfação, a visão que os instrutores passam pra gente é muito importante...

G – Que visão?

D6 – Visão de mundo, uma visão totalmente diferente dessa que a gente tem aqui, de mundo de sociedade... muito importante.

G – E quanto aos pontos negativos?

D6 – Ah a carga horária pra mim acho que foi bem reduzida e o ambiente também... o ambiente não ajuda muito.

G – O ambiente você fala...

D6 – A penitenciária, esse deslocamento é meio constrangedor... mas tirando isso aí...

G – Que sugestões você poderia dar para que cursos como esse atendessem melhor as suas necessidades?

D6 – Acho que devia ter uma carga horária maior... e um acompanhamento mais constante, né... que tivesse mais cursos, né.

G – Que tipo de acompanhamento?

D6 – Mais cursos, com mais frequência... tem sete anos que eu estou aqui e teve dois cursos.

G – E se tivesse outros como esse de informática você faria?

D6 – Você acha que esses cursos têm importância por quê?

G – É como eu falei pra senhora, ajuda bastante a gente no dia a dia de hoje porque tudo que a gente vai fazer depende de informática, de internet. Se a pessoa não tiver habilidade nesse setor não vai progredir na vida.

G – Você consegue ver que houve uma integração... uma articulação entre a escola e o curso... entre os conhecimentos trabalhados?

D6 – Não, veja bem... era bem assim... era uma coisa junta, mas separada, cada um, cada um. A escola... os professores da escola não se envolviam no curso e nem os do curso com a escola... mas era uma coisa bem organizada... no meu ver era bem organizado.

G – É a primeira vez que você veio preso?

D6 – É a primeira condenação... não é a primeira vez que eu to preso, mas é a primeira condenação.

G – Não ter tipo oportunidade de estudar tem relação com a prática de delito ou não tem relação nenhuma?

D6 – Ah, eu acho que teve, mas muito pouco... se eu tivesse mais conhecimento eu não teria cometido os crimes que eu cometi.

G – E você acha que cometeu esses crimes por falta de trabalho ou também não tem a ver?

D6 – Não, não foi por isso não... porque eu trabalhava... não foi por falta de trabalho não.

G – O curso era bem focado em como fazer, em coisas específicas da profissão, ou teve momentos de reflexão sobre a vida, a sociedade e outros pontos?

D6 – Era as duas coisas... era uma coisa prática e uma coisa bem voltada também por desenvolvimento social do indivíduo... embora tinha muito a parte prática.

Entrevistado: Detento 7

Sexo: Masculino

Escolaridade na época em que cursou o Proeja FIC: 2º Período / 2º Segmento EJA (Ensino fundamental)

Idade: 38 anos

Curso do Proeja FIC cursado: Panificação e Confeitaria

Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira

G – Você já tinha feito algum curso profissionalizante antes?

D7 – Eu fiz o de Ética

G – Foi aqui mesmo?

D7 – Foi aqui mesmo.

G – E na rua você tinha feito algum?

D7 – Não, não, não, não.

G – Ficou sabendo do curso e pediu para participar ou foi convidado?

D7 – Eu pedi pra participar.

G – Por quê?

D7 – Ah, porque é bom né? Igual esse curso aí de panificação, padeiro e confeitiro, ele é um curso que pode me trazer algum profissionalismo, né, e eu gosto sim de estar fazendo sim.

G – Você já tinha tido interesse nessa área de padaria antes?

D7 – É, até então eu já trabalhei, né, de padeiro e confeitiro, aí é onde que eu interessei, pra ter mais entendimento, né... porque a gente já trabalha, já tem entendimento, mas um pouquinho a mais já melhora a nossa vida, né?

G – E você tinha interesse também em remissão de pena, sair da cela, ou isso não era tão importante?

D7 – Não, importante era, mas é mais pelo trabalho né... a gente sair da cela pra trabalhar, desocupar um pouco a mente, né... isso é bom.

G – Mas seu principal objetivo era aprender mesmo?

D7 – Era aprender.

G – Saiu da prisão depois que fez o curso?

D7 – Eu saí...

G – E o curso teve alguma importância enquanto esteve em liberdade?

D7 – Teve... com meu diploma eu até trabalhei de padeiro e confeitiro... trabalhei

dois meses... aí depois fui pra garagem, garagem de carro.

G – Por que você deixou de trabalhar com padaria?

D7 – Eu deixei por causa do horário, né. Eu tinha filho pequeno e não tinha como eu trabalhar naquele horário. Aí a garagem já tinha mais possibilidade de eu trabalhar e olhar meus meninos.

G – Por que você voltou depois dessa saída?

D7 – Foi mandado de prisão, né.

G – Mas você cometeu novo delito ou não?

D7 – Não, não, não.

G – Quando você sair de novo pretende trabalhar na área?

D7 – Olha, eu pretendo. Se eu arrumar um serviço que possa me trazer algum benefício eu vou sim, eu vou trabalhar.

G – E você acha que esse trabalho na padaria que você arrumou, você só conseguiu porque fez o curso aqui ou não?

D7 – Não, eu também tinha um tempo de padaria, só que através do curso já me... foi importante.

G – Quais eram suas expectativas em relação ao curso?

D7 – Não, até então eu não esperava, não tava nem esperando que podia aparecer esse curso aí, onde que eu gostava de trabalhar, já trabalhei no âmbito do curso de panificação, mas aí surgiu esse curso, aí eu me propus a estar fazendo o curso.

G – E quando você iniciou, você pensava o que do curso? Esperava o quê?

D7 – Não, eu pensei até porque... eu já um entendimento e eu fazendo o curso eu podia estar me aperfeiçoando mais no curso.

G – E você acha que isso aconteceu?

D7 – Aconteceu... aconteceu.

G – Analisando o curso, a experiência, o que você consegue ver de positivo?

D7 – Então, aprendi muita coisa, igual eu, eu não sabia era... era... fazer glassê, esse negócio, bolo... era de qualquer jeito... meu bolo ficou bonito, entendeu? Aperfeiçoei mais...

G – E de negativo, você vê algo?

D7 – Até então não, né, porque só me favoreceu, né.

G – E você acha que a estrutura física estava adequada?

D7 – Tava sim... tava apta. Tinha os professores, tudo... pra mim foi da hora, graças a Deus, foi bom.

G – O tempo foi suficiente?

D7 – Foi suficiente.

G – Tem sugestões para que cursos como esse possam atender melhor as suas necessidades?

D7 – É, poder melhorar pode, né. É... igual, onde que a gente fazia o curso lá, é muito apertado, calorento, aonde que uma área assim mais reservada pro curso era melhor, né.

G – O curso trouxe momentos de reflexão que extrapolaram os conhecimentos específicos da profissão ou não... ficou só naquilo que é preciso para ser padeiro?

D7 – Não, o curso já deu mais entendimento, né, e... onde que eu saía da cela, já não gosto de ficar na cela... é ruim, fica só preso, a gente sair da cela já teve muito benefício, né. Ta indo e... teve muita coisa boa ali no curso.

G – Você vê que houve uma integração entre a escola e o curso... uma articulação entre o que você aprendia na escola e o que aprendia no curso... ou a escola e o curso não tinham muita relação?

D7 – Correto. O curso era só o curso e a escola era só a escola.

G – Não tinha integração de um com outro?

D7 – Não, às vezes a professora perguntava se a gente estava se dedicando bem no curso, se a professora era gente boa, se dava as aulas certinhas do curso... só isso.

Entrevistado: Detento 8

Sexo: Masculino

Escolaridade na época em que cursou o Proeja FIC: 1º Período / 2º Segmento EJA
(Ensino fundamental)

Idade: 26 anos

Curso do Proeja FIC cursado: Panificação e Confeitaria

Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira

G – Você ficou sabendo que o curso aconteceria e pediu para participar ou foi convidado?

D8 – Não, eu fiquei sabendo que ia sortear na época não sei quantas vagas de curso de padaria, na marcenaria, tinha na época, aí eu estudava só que na época não pôde escolher... nós fomos sorteados, aí pegou nossos nomes que estudava, mas, por coincidência, foi o que eu mais queria.

G – Você queria fazer esse curso? Por quê?

D8 – Por causa da profissão mesmo, que é procurada, a profissão que é carente, entendeu? É por causa disso, aí eu interessei mesmo porque é muito carente de padeiro, confeitoiro. Eu tenho uma prima que é de padaria e ela fala que é muito carente mesmo, que aqui falta. É por isso que no dia eu interessei mais nele, mas nós fomos sorteados, nós não escolhemos. Foi a penitenciária que sorteu nós.

G – A escolha desse curso pra cá foi boa?

D8 – Pra mim foi a melhor coisa que aconteceu desde quando eu to aqui.

G – Já tinha feito algum curso antes?

D8 – Não, nunca nem tinha trabalhado.

G – Saiu depois de fazer o curso?

D8 – Foi é... faltava uns 25 dias pra nós terminarmos o curso e eu fui embora.

G – Quando saiu teve oportunidades de trabalho?

D8 – Não, pra falar a verdade pra senhora... como eu não tinha pegado o diploma, nem nada, um tempo eu trabalhei de servente com meu pai, mas depois a dificuldade fez eu voltar pra vida do crime.

G – Que dificuldade?

D8 – Falta de oportunidade de ter um serviço melhor... que eu não sou estudado, como a senhora viu eu tenho quinta série, o serviço até hoje que eu arrumei é o de servente, nunca arrumei um serviço bom. Por isso que eu interessei nesse diploma, no curso, em tudo,

entendeu. Jamais eu to no crime porque eu gosto, porque eu amo, não. Eu não, entendeu! Às vezes é por dificuldade, mas eu mesmo... eu acredito que se eu fosse que nem umas profissões que eu cobiço... é, padeiro, mecânico... eu comento isso lá na cela, que se eu fosse padeiro ou mecânico, uma profissão acima de mil e quinhentos reais, dois mil reais, eu acredito que eu não estaria nessa vida que eu to. Porque eu não estou por ambição, por dinheiro, ostentação não, entendeu.

G – Você acha que se tivesse estudado não teria ingressado no crime?

D8 – Ah, sei lá, parece até que foi o trem ruim que pos eu na rua antes de terminar o curso. Porque eu vou falar pra senhora, não é possível. Eu desejava ter esse diploma lá na rua, porque eu escutava na rádio falar que precisava de confeitiro e padeiro.

G – Queria trabalhar como empregado ou queria ter negócio próprio?

D8 – Não, a senhora sabe que tudo no começo é de baixo, né. A minha meta era praticar mais e, na hora que eu desse conta de dominar a prática que eu tava, que seria de padeiro, que eu desse conta de dominar geral mesmo, aí eu poderia pensar numa coisinha maior. Porque nós só aprendemos o básico, mas a mulher que deu o curso pra nós falou: isso aqui que vocês estão aprendendo é o começo de tudo, é o alicerce pra vocês começarem a casa de vocês, a vida de vocês, entendeu. Porque foi seis meses... até coisa de primeiros socorros a gente fez... Fez tudo certinho.

G – Quais eram suas expectativas em relação ao curso?

D8 – Que nem eu falei pra senhora, eu esperava nós terminarmos tudo certinho, pegar o diploma, porque até tinha uns meninos que estavam pegando diploma de computação, tudo... Minha meta era pegar o curso, porque eu sabia que eu já tava perto de sair, pra mim procurar um serviço pra mim, sabe. Só que não deu certo, eu saí antes... não deu certo de eu pegar o diploma. Mas minha intenção de pegar o diploma era pra isso mesmo, ter uma profissão... pra mim fichar a carteira, sei lá... nossa...

G – Nunca trabalhou de carteira assinada?

D8 – Eu nunca fichei num serviço assim que se eu mantivesse ali a disciplina, as ordens, certinho, eu vou longe... nunca.

G – Por quê você acha que nunca teve esse emprego?

D8 – Não sei... é falta de estudo, eu acredito. Eu saí da escola muito cedo... quinta série não é nada. Hoje até um lixeiro tá dependendo do terceiro completo, pelo menos, não é verdade?

G – O que você avalia como pontos positivos da sua experiência com o curso?

D8 – Pelo lugar, até que foi 100%, porque nós estamos dentro de um presídio, né?

Tinha as coisas todas, nós aprendemos tudo certinho... Pelo lugar que a gente se encontra, se fosse pra dar uma nota, sei lá, eu daria 100%, porque foi bom. O tempo foi suficiente, a gente chegava na hora certinha, dava tempo de fazer tudo... tudo! Tudo que ela ensinou deu tempo de nós fazer direitinho.

G – Você gostaria de deixar sugestões para próximas experiências?

D8 – Sabe, foi a primeira vez que eu entrei ali e eu não sou muito dessa área... pra mim, igual eu falei pra senhora, não precisava de melhorar nada não. Pra mim tava completo porque tudo que precisava nós tinha, fazia certinho... nós tivemos contato com faca, essas coisas e ninguém nem... dentro do presídio e tudo... então não faltou nada, nem a faca que não pode dentro de um presídio não faltou, entendeu. Mas por quê? Nós tínhamos bom comportamento, nós poderíamos estar ali mexendo com aquelas coisas, tanto que tem preso aí que mexe é com coisa pior, enxadão e tudo, entendeu. Nós passa por tudo. Então pra mim foi tudo beleza, pra mim não faltou nada não.

G – Faria outro curso nesses moldes?

D8 – Todo mundo comenta, a senhora acredita? Que na época tinha vários cursos e agora não tem nada, todo mundo é revoltada por causa disso, porque o Sr... não dá nada pra nós, male male uma escola.

G – O curso te permitiu momentos de reflexão sobre a vida, a sociedade... coisas que extrapolassem os conhecimentos da profissão?

D8 – Falar pra senhora eu vivi uma coisa que eu nunca tinha vivido, tipo assim... Tipo, eu me via trabalhando, pra mim aquilo ali foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida, sinceramente [...].

G – Você acha que ter sido preso dificulta para conseguir um trabalho?

D8 – Depender do lugar dificulta porque tem lugar que nem adianta os papeis na mão... você pode ter o diploma que for.

G – Só o diploma é suficiente pra abandonar o crime?

D8 – O diploma já é um caminho, mas ele precisa de oportunidade também. Eu posso ser o melhor pedreiro do mundo, se eu não tiver uma vaga na construção da senhora eu fico de fora... Se a senhora não gostar de mim, olhar pra mim e falar: não, ele é ex presidiário, aqui na minha construção ele não tem vaga não. Não, mas ele é o melhor! Mas que que tem? Ele é ex presidiário, aqui ele não tem vaga não. Então pra mim falta um pouco de oportunidade, de confiança. Não é só o diploma não, não é verdade?

G – Você avalia que houve integração, relação entre o que era trabalhado na escola e o que era trabalhado no curso, ou você acha que foram coisas separadas, sem muita relação?

D8 – Não, era separado... a escola, tudo... o curso... era separado. A única coisa que tinha que era meio relacionada foi a hora de fazer as... não, mas tinha um pouco de relacionamento porque lá nós fazia algumas perguntas, nós tinha que responder umas coisas lá pra ver se nós tinha aprendido. Então tinha um pouco de relacionamento com a escola, mas não que a escola e o curso eram o mesmo. Nós estudava tudo, mas lá no curso a gente fazia umas coisas de escola, anotação, tinha que fazer umas perguntas, responder umas coisas lá.

Entrevistado: Detento 9

Sexo: Feminino

Escolaridade na época em que cursou o Proeja FIC: 3º Período / 2º Segmento EJA (Ensino fundamental)

Idade: 30 anos

Curso do Proeja FIC cursado: Manipulação de Produtos de Higiene

Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira

G – Já tinha feito algum curso profissionalizante antes desse?

D9 – Na unidade eu tinha feito de cabeleireiro

G – Você foi convidada para participar do curso ou ficou sabendo que ele aconteceria e pediu pra participar?

D9 – Eu pedi pra participar porque eu gosto de aprender. Acredito eu, que quanto mais eu souber melhor pra mim, até porque quando eu sair na rua se uma coisa não der certo eu posso tentar fazer outra.

G – Esses cursos são importantes aqui?

D9 – São, inclusive nos estamos sentindo falta de cursos, porque esse ano não teve nenhum no nosso pavilhão e a gente gostaria de estar tendo, principalmente de panificação.

G – Você acha que a escolha do curso foi boa?

D9 – Foi, foi muito interessante. Assim, algumas presas, sinceramente, vão somente por conta de remissão, eu particularmente gosto de aprender. Então eu tento assim sempre incentivar as pessoas que estão perto de mim pra estarem aprendendo pra ter uma coisa futuramente boa. Mas assim, esse curso foi legal, foi muito interessante, mas se fosse o de panificação, que a maioria lá tem interesse, tem vontade, acho que com certeza seria muito mais aproveitado.

G – Têm mais interesse no outro por quê?

D9 – Bom, eu sou apaixonada por massas [...].

G – Mas o curso que você fez teve validade pra você?

D9 – É bom pro aprendizado, porque a gente sabe, se quiser sair fazer sabonete em casa pra vender, pra ter uma renda, a gente consegue. Então, acredito eu, a maioria dessas pessoas que fizeram não quiserem voltar pro mundo que trouxe eles pra cá, eles tem por onde começar. Então, eu acredito que é muito proveitoso, qualquer tipo de curso que aparecer.

G – E esse seria pra ser autônomo ou trabalhar de carteira assinada?

D9 – Eu acho que como autônomo seria mais interessante.

G – E com esse curso você acha que dá pra você se manter?

D9 – Não sei porque eu não sei como é essa questão de estar vendendo, qual é a renda que você consegue, não vou responder porque eu não sei, não tenho nenhuma noção.

G – Você tinha expectativas em relação a esse curso?

D9 – Não, assim. Eu me interessei por esse curso de produtos de higiene porque eu sou muito enjoada com limpeza, gosto das coisas muito organizadas e eu fui fazer o curso porque eu achei interessante. Aí depois que eu vi... eu achei que o curso era uma coisa, depois que eu vi era outra. Eu não imaginava nem que a gente ia fazer sabonete, essas coisas e a gente acabou aprendendo. Só que no curso a gente tinha que fazer mais algumas coisas, a gente tinha que ter aprendido mais algumas coisas que era xampu, condicionador, só que o curso acabou, o tempo do curso, porem não foram dadas todas as coisas que eram necessárias, que estavam escritas pra serem produzidas ali dentro. Mas pelo que nos aprendemos foi de bom tamanho, foi proveitoso sim.

G – Não deu pra fazer por quê?

D9 – Ah acho que o tempo foi curto. É e porque assim a maioria dos materiais são doados, inclusive aquelas professoras do curso tiravam dinheiro do bolso pra poder estar fazendo alguma coisa. Então, acredito eu, que nesse ponto o governo tinha que dar mais atenção pra nós porque tem presos aqui dentro, sim, que querem mudar de vida, tem uns que não, cada um faz o que quer da sua vida, respeito a opinião de cada um, mas eu acho que pra haver uma ressocialização de verdade, pro preso acreditar que ele vai poder sair e ter uma oportunidade, uma vida diferente, é importante sim que o governo desse mais atenção pra gente.

G – Você acha que se tivesse tido oportunidade de estudar não teria se envolvido com o crime?

D9 – Eu acredito que a maioria das pessoas envolve com o crime por falta de opção sim, mas também devido ao vício das drogas. No meu caso foi o vício das drogas. Eu viquei no crack, eu não sabia nem [...].

G – Analisando o curso, você vê pontos positivos?

D9 – Não, acredito que foi positivo sim. Tanto pelas pessoas que estavam, não tinham preconceito nenhum com a gente, tratavam a gente normalmente, sabe, ate melhor que muitos agentes que estão aqui. As pessoas do curso foram maravilhosas, deram a maior atenção entendeu, tudo que a gente tinha qualquer dúvida era só chegar, perguntar que a pessoa ia lá, ensinava direitinho.

G – E ponto negativos?

D9 – O tempo foi curto e não deu pra fazer tudo que estava previsto no plano do curso [...] A gente ficou só na parte do sabonete mesmo [...] porque não tinha material doado pra gente poder continuar o curso.

G – Você tem sugestões para que outros cursos atendam melhor as necessidades dos detentos?

D9 – Bom, primeiro eu acredito que, pra ter novos cursos, deveria ter sido feito um projeto, primeiramente, conseguir todas as doações necessárias, pra quando dar o curso, poder dar tudo aquilo ali que esta dentro do contexto do curso, pra poder ensinar tudo, porque a única parte que eu tenho que reclamar do curso mesmo é da parte que nós não aprendemos tudo que tava pra ser ensinado pra gente. Mas foi muito interessante o curso.

G – Participaria de outro curso nesses moldes?

D9 – Com certeza.

G – Cursos como esse favorecem a ressocialização, na sua opinião?

D9 – Eu acredito que faz parte da ressocialização, porém, uma coisa aqui dentro, que é estranha é a forma que os presos são tratados, não por todos, mas por algumas pessoas. Porque eu acho que independente da gente estar preso, todos nos somos seres humanos, Todos nós podemos cometer um erro amanhã, qualquer um que esta lá fora está sujeito a estar aqui dentro amanhã ou depois. E tem pessoas que não acreditam que uma presa pode mudar de vida, ou um preso pode mudar de vida. [Falou da faculdade]. A ressocialização inclui muita coisa, inclui a forma que é tratado, o descaso da parte dos presos, as vezes ate governo mesmo [...] Deveria incentivar os presos, sim, a estarem fazendo atividade física, porque a gente fica ali praticamente parasita dentro da cela. A gente não faz nada, a gente fica ali trancado 24 horas. Ou se você não trabalha, se você não estuda voce fica ali trancado 24 horas.

G – Você acha que fazer um curso garante um trabalho?

D9 – Bom, que garante eu não sei, mas ajuda, porque você tem uma nova expectativa de vida, tem outras coisas na sua cabeça.

G – Você avalia que o curso e a escola tinha uma integração... uma relação entre os conhecimentos trabalhados... ou eram coisas separadas... que não conversavam entre si?

D9 – Era assim, era separado.

ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA COM A
COORDENADORA A

Entrevistada: Coordenadora A

Formação: Licenciada em Ciências; especialista em Educação em Saúde Pública, em Administração Hospitalar e em Administração.

Cargo/Função: Coordenadora do PROEJA FIC no CEFORES e Pró-reitora de Recursos Humanos da UFTM

Entrevistadora: Giselle Abreu de Oliveira

G - Em relação ao Proeja FIC, às propostas do programa, qual era a sua concepção enquanto responsável pelo programa?

A- Para a penitenciária?

G – Primeiro do programa no geral, do Proeja em si.

A – Então, na época que a gente propôs essa parceria eu era diretora do Cefores, diretora geral, então nós já tínhamos o Proeja dentro do Cefores. Era convênio com as escolas estaduais e promovia os cursos Proeja de Farmácia, Técnico em Farmácia.

G – Era para o ensino fundamental ou médio?

A – Ensino médio, que é o nível do Cefores mesmo, normalmente. Então, a experiência, na minha concepção, era muito boa. Formamos, se não me falha, cerca de três ou quatro turmas, onde os alunos faziam o ensino médio concomitante. Três vezes na semana eles vinham ao Cefores e faziam a parte profissionalizante. Então vinha gente adulta, gente querendo estudar, querendo aprender, muito interessada. Além de coordenar o Cefores eu também dou aula de Processo do Trabalho, então eles eram meus alunos. Então, assim, eu senti que era uma área que precisava muito, que era muito bom. Bom, com o caminhar das coisas, em uma reunião que eu estive, aí eu já vou falar do Proeja FIC, eu estava numa reunião de diretores de escolas técnicas vinculadas, em Brasília, e aí um grupo do MEC foi lá apresentar o Edital Proeja FIC, o primeiro edital Proeja FIC, onde poderia ser direcionado um convênio com prefeituras...

G – Isso foi em 2009?

A – É, quando iniciou, em 2009. Poderia ser com prefeitura ou com penitenciária. No edital dizia isso. Como eu já tinha um namoro [aspas] com a penitenciária, junto com outro professor, colega nosso, da enfermagem, que é o professor M., a gente sempre conversou sobre a necessidade da universidade se aproximar da penitenciária. Tanto pra questão de

capacitar agente comunitário, quanto pros detentos. E como a gente era uma escola de saúde, a gente via que dentro do Hospital de Clínicas nosso, os presos quando têm algum problema de saúde vêm pro hospital, e o agente penitenciário vem acompanhando. A gente via dificuldades de relacionamento, de posturas, tantos pelos agentes, como o constrangimento do preso estar ali algemado na maca... Então a gente sempre discutiu isso muito e também a L. que tem formação em psicologia, que é funcionária lá do Cefores, ela fez o TCC de final de curso dela dentro da antiga cadeia municipal e ela sempre colocou também do gosto pela atividade e o que a gente podia fazer pra melhorar enquanto universidade. Então, quando o edital foi colocado pra nós, eu imediatamente trouxe o edital e discuti com o Colegiado do Cefores, com o grupo de professores do Cefores, falando que seria bom, que tanto que a gente poderia, dentro dos nossos cursos, das nossas áreas, ofertar alguma coisa lá. Não tinha um modelo, não, nós é que inventamos o modelo! O modelo que tinha era assim, a carga horária mínima, tinha o número de alunos, né, e a parceria seria equipamentos, algumas bolsas que eram mínimas e você fazer a parceria. Então, os membros do Cefores dos cursos de Farmácia, do curso de Informática, da época, e do curso de Nutrição, compraram a idéia da gente montar um curso. Foi onde a gente apresentou comprar os equipamentos, capacitar as pessoas para atuarem lá dentro da penitenciária. Então a idéia surgiu daí, o início foi esse.

G – Entendi. E essa escolha dos cursos... você apresentaram a ideia pra todos os cursos que o Cefores oferecia e os cursos foram escolhidos porque os professores das áreas manifestaram interesse ou vocês queriam ofertar esses cursos em específico?

A – Não, nós olhamos também isso, da disponibilidade das pessoas ofertarem, também da compatibilidade do curso por conta de lá ser um local especial, por exemplo, tem curso que a gente jamais poderia ofertar lá dentro, como Técnico em Radiologia, Técnico de Enfermagem, que demanda equipamentos específicos e que demanda carga horária mínima, são cursos regulamentados pelos conselhos. Por exemplo, Enfermagem é um curso técnico, tem aquela carga horária mínima, tem que ter uma prática, então não seria compatível com a realidade de lá. Nós nem demos nenhum curso inteiro. Por exemplo, na área de Nutrição foi o Padeiro que foi oferecido, que é uma parte do conhecimento da área de Nutrição. Então é a capacitação específica, não seria o Técnico em Nutrição. Na área de Farmácia, não foi o Técnico em Farmácia, foi Produtos de Higiene e Limpeza. Junto com o coordenador e os professores da área de Farmácia nós sentamos e elaboramos uma proposta para Produtos de Higiene e Limpeza. Na área da Informática também um básico da Informática e também bem prático. Então foram cursos que, primeiro, foram a disponibilidade dos professores e a compatibilidade do curso. Então a Enfermagem nós nem oferecemos. Nós reunimos o grupo

do Colegiado, mas nem demandamos ter Enfermagem lá... Não era compatível com o ambiente.

G – Depois que vocês definiram os cursos, como foi construído o Projeto Pedagógico que vocês submeteram à Setec?

A – Nós pegamos os princípios do Projeto do Cefores, os princípios filosóficos gerais, e pegamos também o que foi sugerido ou solicitado pela Setec, os itens obrigatórios da Setec.

G – Sim... E que pessoas participaram dessa construção?

A – Os coordenadores de curso e os professores [...] Os coordenadores chamaram seus parceiros e fizeram a proposta junto conosco, na época a professora T. era coordenadora pedagógica e nós fechamos a proposta assim.

G – E vocês fecharam a proposta e depois convidaram a penitenciária ou ela participou da construção da proposta?

A – Não, a proposta... nós apresentamos ela pronta, ela não foi construída junto com a penitenciária não. Ela foi apresentada pronta já.

G – Mas já existia um interesse da penitenciária ou você pensaram mesmo em aprovar o projeto e depois convidar a penitenciária? Como foi, assim, a aproximação com a penitenciária?

A – Depois desse edital lá da Setec eu chamei, na época, o professor M., a professora Teresinha, que era coordenadora pedagógica, a L. e fomos lá no diretor, que na época não era o Sr. I, não, era o Sr. X. Nós marcamos com o Sr. Xavier e levamos o edital, falamos das diretrizes gerais da proposta, das exigências e quais cursos nós poderíamos. Mas os cursos que a gente poderia, a gente já tinha discutido. Eu me lembro direitinho até da T. ou a menina da nutrição falar assim, acho que foi a até a T: “Mas na cozinha tem faca, tem isso, tem aquilo”, aí eu me lembro direitinho dele [Diretor da PPAIO] falar assim: “Ó, da parte pedagógica cuidam vocês, da segurança cuidamos nós”. Ele era muito assim, né... [risos]. É, teve momentos bem difíceis lá. Então, assim, a gente já tinha discutido o que poderia oferecer, mas aí nós fomos lá e apresentamos: “Podemos Produtos de Higiene e Limpeza?” [resposta] “Eu arrumo a sala tal pra vocês”. “Podemos padaria?” [resposta] “Pode, comprem os equipamentos que nós vamos...”. E a escola, a M. [diretora da escola] já estava lá, e a escola iria indicar quem poderia. Então assim, essa foi a dinâmica. Nós apresentamos o que poderia e a penitenciária acatou, foi onde a gente fechou e mandou pra Brasília.

G – Vocês tiveram dificuldades para aprovar o projeto junto à Setec?

A – Não, junto à Setec não. A coisa ficou um pouquinho mais burocrática quando foi feita a parceria lá em BH com a Secretaria de Defesa [SEDS], mas como eu conhecia uma

peessoa, que a gente já tinha ido num congresso, então a gente ligou e ele... foi no último dia de prazo pra vir a aprovação da parceria da UFTM com a Secretaria de Defesa, a gente conseguiu a assinatura. Então aqui não, lá é que deu uma... é que é burocrático mesmo, tem todo um processo, mas saiu a tempo. Aí, uma vez feita a parceria, a Setec não colocou nenhum obstáculo, não.

G – E [...] em relação à implementação do Proeja, o que você avalia, por ser um ambiente prisional, quanto aos fatores facilitadores e dificultadores?

A – Então, como eu estava mais no cargo de direção e os professores traziam pra mim as questões, e eu também freqüentei muito lá, o que tinha de dificuldade, que é da dinâmica mesmo do sistema prisional, é de ter que suspender, às vezes, as atividades por questão de segurança, por questão de visitas técnicas, isso às vezes demandava, assim, uma certa dificuldade, é... mas dificuldade não, é o ambiente, então é uma coisa que as pessoas apresentavam. Às vezes a demora em liberar os detentos pra aula e a gente perdendo tempo, porque a gente tinha carga horária pra cumprir, né. Então, muitas vezes os professores reclamaram: “Olha, eu fiquei lá tanto tempo esperando até que liberou todo mundo”, porque é turma, tem que montar turma. Uma atividade você não pode começar com quatro, tem que começar com a turma inteira. Então, nesse sentido foi dificultador, mas foi superado pelos professores que têm muito boa vontade. Mas, o ambiente é diferenciado mesmo.

G – Sim, e você acha que houve fatores facilitadores?

A – Teve, a parceria da escola foi imprescindível, o grupo todo lá da área pedagógica sempre nos recebeu muito bem, tentavam resolver os problemas que apareciam de tudo quanto é forma [risos] E a M. até hoje, né, a direção lá da escola é imprescindível, porque agora nós estamos com um projetão lá dentro [...] agora nós estamos fazendo pesquisa mesmo sobre conhecimentos de doenças, como todo mundo, com cem por cento de quem ta preso e sempre boa vontade, tanto da equipe de saúde lá, que é importantíssima pra nós, a equipe pedagógica, importantíssima pra nós, a equipe de segurança, porque se ela não for acessível não tem jeito da gente entrar. Então, esse é o ponto que a gente nem acredita que ta dentro da penitenciária, eu até comento aqui que tem uma relação de confiança com a universidade, nós temos até que zelar muito por isso, porque a confiança não deixa fechar as portas. A universidade precisa, quem ta coordenando lá as áreas, já ta apresentado e procura ao máximo nos atender. Então isso foi um fator que assim, às vezes, nem parece que a gente ta na penitenciária. Que às vezes você vai a um órgão público e é muito mais difícil o acesso. Então o acesso lá é muito bom.

G – Você colocou os fatores dificultadores, que foram superados, e os facilitadores, e

antes de começar o trabalho, de constatar na realidade como seria, quais eram as expectativas do Cefores em relação a esse trabalho.

A – Olha, eu acredito que esse projeto só iniciou por conta que eu acredito muito que a penitenciária, eu pessoalmente, A.P., quem tá lá dentro da penitenciária é gente e amanhã vai estar aqui fora. Porque a maioria dos professores ou das pessoas que estão aqui fora tem um certo temos de entrar na penitenciária. Com os professores não foi diferente. Nem sempre todos os professores de determinado curso foram lá dentro dar aula, porque falaram: “Não, eu ajudo no projeto, eu quero, vou ajudar a comprar, vou ajudar a capacitar se o pessoal vier aqui, mas lá dentro eu não vou, de jeito nenhum! Eu não vou porque eu tenho medo, porque eu tenho receio, não me proponho”. Então, nesse sentido, os que tiveram coragem foram, gostaram, sentiram que lá dentro tem gente igual a outra qualquer numa situação diferente. Então, é só indo lá pra saber mesmo. Lá não é um parque de diversão, porém, não é também um circo de horror, né. É um local que tem lá suas especificidades. Então, tinha sim o temor dos pares, dos colegas e de alguns e quem foi não trouxe nenhum tipo de “se não”. As pessoas que foram... não teve nenhum professor que foi lá e disse assim: “Nunca mais eu volto!”. A gente não teve esse diálogo. As pessoas foram, terminaram os blocos delas, falaram que estavam a disposição e pronto. Quem falou que não ia não foi e não vai. A gente tem lá da Informática a coordenadora da época que falou: “A., eu te ajudo em tudo”, e ajudou mesmo, na compra e tudo, “mas lá não vou nem na porta”. Não foi. Aí outras pessoas foram dar as aulas.

G – E em relação às expectativas quanto aos resultados do programa, havia?

A – Então, a gente esperava atingir cem por cento e dar continuidade e tal...

G – Cem por cento das vagas?

A – Das vagas e tal. Não conseguimos porque a gente sabe que lá é muito complexo e teve um período que ficou até suspenso por falta de segurança. Teve um período dificultador também por conta da mudança de direção. Então assim, a expectativa era os cem por cento, mas eu acho que nada ficou perdido, por conta de que, a parceria existe até hoje e a abertura existe até hoje. E a gente tá lá dentro movimentando e dando capacitação, foi criado o conselho local também... foi tudo consequência, né! Então assim, a expectativa era da gente conseguir fechar todas as vagas. Não conseguimos, mas abriu portas pra universidade.

G – E em relação à qualidade dos cursos ministrados, desde o material pedagógico, os equipamentos, os docentes... seriam docentes ou instrutores?

A – Nós tivemos docentes e instrutores... tivemos as duas coisas. Teve, por exemplo, na Informática, foram instrutores, porque professores mesmo, na época, só tinha uma

coordenadora que não queria ir, mas ela foi orientando os instrutores. Na Farmácia foram os docentes mesmo, os professores. Na Nutrição foi uma professora substituta, a do quando permanente também não quis ir, mas era professora mais instrutor. Sempre tinha uma dupla ou um trio. Então tinha docente e tinha instrutor junto.

G – Entendi, então assim, em relação à qualidade dos cursos [...] como você avalia.

A – Eu avalio também muito bem porque as turmas que tiveram, as pessoas que iniciaram e que terminaram, eu acredito que eles fizeram um curso de qualidade, porque eram do nível dos ministrados aqui no Cefores. Claro que com carga horária menor, mas com qualidade. Porque veja bem, o que a gente quis, além dos cursos quererem também qualificar e capacitar a parte prática, nós pusemos também disciplinas de conteúdo geral, como Segurança Geral e Coletiva, Primeiro Socorros... era conteúdo. Então, eu acho que no total, quando você analisa todo o conteúdo que foi dado, acreditamos que ele acrescentou na vida dessas pessoas que fizeram. Não só o pouquinho de prática, porque não saíram externo, no trabalho, mas de formação geral eu acredito que foi muito bom, acrescentou.

G – E você acha que os cursos ministrados podem auxiliar os detentos, de alguma forma, na sua reintegração à sociedade?

A – Nós já propusemos esses cursos pensando nisso. Com o que eles aprenderem lá, o que eles poderão fazer lá fora? Por exemplo, Produtos de Higiene e Limpeza, que foi dado pras mulheres, elas aprenderam a fazer sachesinho, sabonete, coisas que fazem parte da química, mas que, na casa, bem caseiro, elas poderiam fabricar. No sentido delas poderem fazer em casa e comercializar. Um iniciozinho de Empreendedorismo. Na parte de Padaria também, além do pão foi ensinado a fazer [...] Aqueles produtos que foram feitos foi pensando em alguém que tem um forminho caseiro e que possa fazer pra vender, pra comercializar.

G – Então não era só a inserção no mundo do trabalho como empregado...

A – Como empreendedor individual. Em todos os três, nós pensamos no camarada em casa fazendo sua cestinha de coisas pra vender. Isso nós sentamos pra pensar, por isso que tinha aquelas coisinhas lá pra fazer, pras mulheres fazerem e tal. Os sachesinhos pra fazer de lembrancinha, de presente, não sei do quê. [...] Eu ainda tenho lá em casa o sachesinho que elas fizeram. Então, nós pensamos nisso, porque a Farmácia tem n coisas pra fazer, pra manipular, só que em casa tem que ser um negócio mais restrito, material que você pode comprar. Então assim, a gente pensou no empreendedorismo individual, pequenininho, porque é de pequenininho que você pensa para o grande, né! Então nós pensamos nisso.

G – E por que vocês tiveram essa visão de que seria importante fornecer a eles instrumentos para serem empreendedores individuais [...]?

A – Veja bem, porque você sabe que o histórico de quem já foi preso é complicado pra reinserção no mercado de trabalho. Então, a gente acredita que alguém com formação pra fazer uma atividade autônoma teria mais facilidade pra fazer uma renda própria, porque no mercado formal, pra um ex-detento é difícil. A realidade é essa, né. Então se ele consegue às vezes ter seu próprio negócio, seja pequenininho, pelo menos pra iniciar... talvez tenha pesquisa aí, não sei se você chegou a olhar, mas eu ouvi dizer, que o número de reincidência por conta da não reinserção no mercado é muito grande. A pessoa sai, ela quer não voltar mais, mas ela não encontra nada, nem apoio nenhum, então ela retorna. Então eu acho que pra finalizar esse processo a gente precisava, inclusive, e a gente até já pensou nisso, a gente sonha, ter uma incubadora mesmo de pessoas que possam ser pequenos empreendedores oriundos da penitenciária. Esse seria o completo né, você fazer a formação e o acompanhamento.

G – Em relação à integração [...] da educação básica com a educação profissional, educação propedêutica com educação para o trabalho, como vocês enxergavam essa possibilidade na penitenciária.

A – Então, porque realmente também lá os que fizeram o Proeja FIC faziam também lá a parte propedêutica, né. Então, como a gente via a integração assim?

G – Ahan...

A – Então, eu acho que era muito boa, por isso que as pessoas tinham, inclusive, condições de frequentarem os nossos cursos, por conta de abrir a mente pra aprendizagem. Porque se a gente pega, e eu tenho essa experiência no Pronatec de dar aula pra quem não tá no ensino formal e tá só lá na formação, é diferente a forma de captar aquilo que você está passando, a forma de retornar também. Então, assim, é importante essa integração, porque a pessoa está com a mente mais aberta pra receber aquilo que vem, principalmente nessas áreas de formação mais geral, né [...] Primeiros Socorros, Proteção, essas partes aí. Se você me pergunta: É importante? Contribui? Contribui e é importante. Contribuiu e foi importante.

G – Sim, e essa integração na prática se deu nessa relação que você colocou, da pessoa ter mais condições de captar os conteúdos ou houve um trabalho coletivo de planejamento de conteúdos, de aulas, houve integração entre matrizes curriculares, entre propostas pedagógicas, ou essa integração ficou mais por conta do aluno?

A – Não, ficou mais por conta do aluno mesmo. Nós não sentamos com a equipe pedagógica lá da escola pra discutir o nosso conteúdo com eles não. Nós pegamos as diretrizes estabelecidas de cá na parte prática, olhamos o nível que a gente poderia aprofundar, porque a gente sabia qual o nível que eles estavam vindo, nesse sentido de nível, mas se sentar

e ver não, porque como a gente não deu nada do ensino fundamental e médio na nossa formação, então... mas seria até interessante ter sentado [...] porque mesmo tendo outras disciplinas, outro conteúdo, tem algum momento que se cruzam, né, com o fundamental e médio, mas a gente não fez isso não.

G – Em relação aos recursos financeiros que foram destinados ao programa pela Setec, como você avalia? Foram suficientes, não foram?...

A – Eles foram suficientes, mas na parte de pagamento de bolsas dos instrutores poderiam ter sido... os recursos que vieram foram além suficientes, porém eles foram muito... como toda verba pública, ela é muito travada com questão de data, de calendário, como a gente não deu conta do calendário, nós devolvemos dinheiro, tanto da parte de bolsas quanto da parte de material permanente, de consumo. Não tanto de material permanente de consumo, mas devolvemos dinheiro que poderia ter sido melhor aproveitado. Por conta de atraso de calendário, porque nós não demos conta do cronograma do jeito que foi estabelecido, por conta dos atrasos que eu coloquei, por conta de segurança [...] e aí nós não demos conta de gastar o dinheiro e como aquilo vem travadinho, devolvemos. Não posso dizer que foi insuficiente [...] A gente gastou certo dentro da possibilidade de cronograma.

G – Em relação às bolsas para os detentos [...] essa bolsa chegou a ser repassada para os detentos ou às famílias?

A – Ai não vou dar conta de te dizer isso. Eu sei que veio, assim, estava tudo planejado e tal, mas na época nós tivemos um problemão dos detentos não darem conta de arrumarem a documentação [...] Então eu acredito que, salvo melhor juízo [...] que eles chegaram a receber, mas deu um problemão e a maioria não tinha documento.

G – E em relação aos recursos humanos pra trabalhar com o Proeja FIC, tanto do Cefores [...] quanto da penitenciária, qual sua avaliação?

A – Eu avalio como, por ser um negócio pioneiro, diferente, primeira proposta, algo novo, principalmente pro grupo da universidade, eu avalio como de bom a excelente. Porque de quem participou nós não tivemos nenhuma reclamação de conduta, de falha técnica, nem de falha de conduta, porque lá é complicado. Foi tão falado pra nós, nossa, mas muito, muito, muito... postura do professor, postura do auxiliar, de quem frequenta lá, de como abordar as pessoas, de como proceder. Então foi de bom pra cima, excelente assim. Tanto dos professores, como dos servidores lá da penitenciária também, que portaram conosco, sempre respeitaram, a UFTM chega lá as meninas já entram com as pastas, já vêm as pessoas, então, encaminham, tratam de colocar as pessoas na sala... Então, nesse sentido, eu achei que a logística foi muito boa.

G – E foi o primeiro trabalho da universidade junto ao sistema prisional? Você sabe?

A – Nesses sessenta anos foi. [risos] Nós nunca tínhamos posto o pé lá... quem abriu assim foi o Cefores. Nunca não... O que teve, assistência ao saúde, por meio do Hospital Escola, isso sempre houve [...] Mas na área de educação não, nunca, foi o primeiro [...] Acho que é obrigação nossa, G.

G – Em relação ao que era competência da SEDS, por meio da penitenciária [...] de ofertar espaço físico, garantir a segurança... você avalia de que forma o cumprimento dessas competências?

A – Eu avalio também como muito boa [...] Tem gente que acha até que é excesso de cuidado, mas eu não acho, porque ali é uma área de segurança mesmo, então as aulas só ocorreram com segurança máxima. Nenhum dos dirigentes que estavam lá no período que a gente trabalhou colocou a gente em risco. A gente sente isso, quando está seguro e quando não está. Quando tinha perspectiva de insegurança, suspendia as atividades. Então, assim, eu avalio... E também a questão de espaço físico também, dentro das limitações da penitenciária, também foi atendida [...] Foi tudo adaptado.

G – Na sua concepção, porque o restante das turmas pactuadas não foram ofertadas? E você acha que não ter terminado [...] traz alguma consequência pro andamento do programa?

A – Não, não tem. Assim, eu acredito que por conta da mudança de direção no Cefores, isso foi um dos dificultadores, né. Tivemos essa dificuldade. O ideal... e a gente teve uma reunião no ano passado, eu fui convidada pra ir no colegiado porque eu estou como coordenadora, e aí passou no colegiado e o colegiado ia apoiar pra gente terminar aquilo que foi pactuado. Logo após foi procurada a direção da penitenciária que falou que naquele momento estava com problemas de segurança devido ao número de detentos e o número de agentes penitenciários, que assim que tivesse condições nós iríamos ofertar. E aí depois eu perdi o contato, então eu não sei [...] Por conta da segurança da penitenciária e a gente fez essa justificativa à Setec... por ser um local específico, especial, que a gente, assim que tivesse como fechar, a gente iria fechar pra não ficar devendo. Então, na verdade, eu acredito que o que mais dificultou foi mudança de direção lá do Cefores, que às vezes não era colocado, não foi ou não é, colocado como uma atividade que eles gostariam ou que eles gostariam de alavancar. Porque tem que ter alguém na frente querendo com muita força porque é um projeto delicado. Sabe, eu entendo o outro lado também, né. Eu é porque gosto mesmo, não vejo o perigo que o pessoal vê... porque aí eu vou pra uma reunião do colegiado e falo do perigo, aí ninguém quer. Eu já vou pra reunião do colegiado falando das outras coisas, das possibilidades que têm. Eu não sou irresponsável. A gente nunca colocou ninguém que não

queria, ninguém em risco, mas eu falo do lado bom da coisa, né. Então assim, eu acho que as dificuldades sejam a direção não comprar a ideia. E aí vai atrasando... qualquer impedimento vira um impedimento grande. Porque às vezes o impedimento é pequeno: “Ó, não dá pra gente iniciar as três turmas de uma vez, mas vamos a Padaria agora e terminar?”. Eu ia propor uma mediana, mas não existem essas propostas medianas [...]

G – Entendi... e os equipamentos estão todos montados lá?

A – Tá... a padaria, tudo montadinho lá. Tá...

G – Então, existe a possibilidade de ofertar as turmas? Vocês têm a intenção de continuar a oferta de cursos?

A – Sim, ainda que não seja pelo Proeja. Tanto é verdade que eu já continuei com outro grupo aqui [...] Nós demos aqueles de multiplicadores lá pros detentos, agora nós estamos nesse de pesquisa. E esse de pesquisa vai trazer uma consequência de mais cursos como resultado [...] Nós temos hoje curso de Psicologia curso de TO, [Terapia Ocupacional], curso de Educação Física. Então, todos poderão ofertar e já estão lá dentro. Então, que não seja o Cefores, porque nesse momento está difícil às vezes lidar com o grupo como um todo, nós estamos e não vamos deixar a peteca cair porque nós temos muita coisa importante pra fazer lá dentro. Então, assim, acho que o compromisso tem que ser cumprido, na minha opinião, tanto que eu fui na reunião de colegiado e coloquei isso [...] A ideia é a gente terminar.

G – E depois de terminar [...] existe intenção de aproveitar os espaços [...] com novos cursos ou vocês imaginam que esses espaços serão desmontados.

A – No caso da padaria o Sr. I já acenou pra mim dizendo o seguinte: “A., nós poderíamos fazer uma parceria com a universidade... a universidade fornecer insumo e os presos fazerem produção lá dentro, né. Então, isso não ocorreu porque não tive tempo de sentar com ele e a gente bater, né, e produzir. Porque tanto é bom para as pessoas que estão lá como é bom também pro hospital, pra nós. Então, da padaria especificamente. Da Informática não é tão assim, tanto que tem outros laboratórios lá, acho que até do IFTM, que já teve curso lá, ou tem. Então essa não uma área tão... é carente porque lá tem mil pessoas, né, então. E o de Higiene e Limpeza não precisa de equipamentos, essas coisas. Eu que Higiene e Limpeza... não sei se trouxeram. Mas lá precisa de fogareiro, coisa muito simples os equipamentos que foram levados. O mais complexo mesmo foi a padaria... mais caro porque comprou tudo da padaria, né. Então, assim, mas tá lá a padaria. Pra mim é ponto de honra por aquilo lá pra funcionar.

G- Você acha que o fato do Cefores, aliás do governo federal ter proposto o Pronatec,

que acaba também...

A – Sobrepondo.

G – Isso! Você acha que isso tem influência pro andamento do Proeja?

A – Então, eu penso que a gente pode até jogar tudo que está estabelecido, que está lá de equipamento e tal, também pra cursos do Pronatec. Nós precisamos sentar e discutir isso. Padaria: dá o curso pelo Pronatec, é a mesma coisa. Mesma coisa, não tem... Talvez tenha menos burocracia do que o Pronatec. Acho que até [...] a gente chegou a escrever isso pra Setec, se a gente podia cumprir as turmas que faltam pelo Pronatec, prestar conta lá. Não lembro o que eles responderam. Mas a gente chegou a propor, porque o FIC ficou meio...ficou em segundo plano.

G – Você acha que teve sobreposição...

A – Teve, teve sim. Mas o Pronatec é mais ágil do que o FIC. O FIC tem mais burocracia.

G – E A., pra terminar [...] Você repetiria a experiência? Com ressalvas? Sugestões?

A – Repetiria sim e sem... Repetiria dentro daquilo que foi proposto na época por aquele edital eu repetiria. Agora, pensando no Pronatec que existe hoje, eu repetiria talvez de outra forma, mas os objetivos os mesmos de a à z e a conduta também de a à z. Acho que nossa conduta pedagógica e didática foi razoável, dentro dos princípios.

G – E você gostaria de constar alguma sugestão pra um possível prosseguimento do trabalho na penitenciária?

A – Olha, porque, assim, institucionalmente [...] nunca teve nunca nenhum “se não” da universidade, por conta da direção maior, ela sempre apoiou. O que tem que ter é gente que compre a proposta e que engrosse a proposta. Mas da parte da direção maior sempre teve o maior apoio [...] Falou que é com esse objetivo de educação lá dentro, a universidade é simpática a apoiar [...] Essas coisas valem a pena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana Maria de. Nas trilhas do fazer e do saber a possibilidade de ser: educação e trabalho no sistema penitenciário. In: MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de C. **Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 271-296.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAUJO, Stephane Silva de. Educação profissional e cárcere: o Proeja FIC na Penitenciária Federal em Porto Velho/RO. COLÓQUIO NACIONAL – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2., 2013. **Anais do II Colóquio Nacional: a produção do conhecimento em educação profissional**. Natal: IFRN, 2013.

BALL; Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005. **Anais do I Simpósio Internacional do Adolescente**. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

BOITO JUNIOR, Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica Marxista**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 9-35, 2003.

_____. A burguesia no Governo Lula. **Crítica Marxista**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 52-77, 2005.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1960/8.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2014.

_____. Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984. **Institui a lei de execução penal**. Brasília, 1984.

_____. Ministério do Trabalho. **Questões críticas da educação brasileira**. Brasília, 1995.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

_____. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2004a.

_____. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Brasília, 2004b.

_____. Parecer CNE/CEB n.º 39, de 8 de dezembro de 2004. **Aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio**. Brasília, 2004c.

_____. Setec. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2004d.

_____. Semtec. **Documento à sociedade**. Brasília, 2004e.

_____. Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005. **Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja**. Brasília, 2005.

_____. **Edital Proeja-Capes/Setec n.º 03/2006**. Brasília, 2006a.

_____. Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências**. Brasília, 2006b.

_____. **Documento Base Proeja: educação profissional técnica de nível médio/ensino médio**. Brasília, 2007a.

_____. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2014.

_____. **Documento Base Proeja: formação inicial e continuada / ensino fundamental**. Brasília, 2007c.

_____. **Ações Proeja 2008**. [2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. **Ofício n.º 40 GAB/Setec/MEC**. Brasília, 2009.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Do estado patrimonial ao gerencial. In: PINHEIRO, Wilhelm e Sachs. (Org.). **Brasil: um século de transformações**. S. Paulo: Cia. das Letras, 2001. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/00-73EstadoPatrimonial-Gerencial.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2014.

_____. Brasil, sociedade nacional-dependente. **Novos Estudos**, n. 93, p. 101-121, jul. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002012000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 mai. 2014.

BRUNO, Lúcia. In: BERNARDO, João. **Estado: a silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CAETANO, Edson; PASSOS, Luiz Augusto. Modernidade e o (des)conhecimento do mundo: Marx e Merleau-Ponty. In: KASSAR, M. C; SILVA, F. C. T. (Org.). **Educação e pesquisa no centro-oeste: políticas públicas e desafios na formação humana**. Campo Grande: Editora UFMS, 2012. p. 17-32.

CARVALHO, Carlos Henrique de. Histórico, função social e formação do educador da EJA. In: SANTOS, Sônia Maria dos. **EJA na diversidade: letramento acadêmico cultural**. Uberlândia: Edufu, 2013. p. 27-48.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CAXIAS, Geruza Prazeres; LIMA, Joelma Vieira de; LA CAVA, Tissiana Maria de Souza. A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil e seus desafios atuais. In: GUIMARÃES, Cristina, VALDEZ, Guiomar. (Org.). **Dialogando Proeja: algumas contribuições**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2009. p. 11-34.

CEFORES. **Plano de Trabalho Simplificado**. (Geral). Uberaba, 2009a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Manipulação de Produtos de Higiene e Limpeza**. Uberaba, 2009b.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Informática Básica**. Uberaba, 2009c.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Panificação e Confeitaria**. Uberaba, 2009d.

_____. **Projeto Pedagógico do Cefores**. Uberaba, 2014.

CHAUÍ, Marilena. Uma nova classe trabalhadora. In: SADER, Emir. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 123-134.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CIAVATTA, Maria. Educação básica e educação profissional: descompassos e sintonia necessária. . In: OLIVEIRA, Edna 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, 2012. p. 67-99.

CODEFAT. **Resolução n.º 196, de 23 de outubro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/legislacao/resolucao-n-126-de-23-10-1996.htm>>. Acesso em: 22 out. 2014.

_____. Resolução n.º 194, de 23 de setembro de 1998. **Diário Oficial**, 29 set. 1998, p. 7-8, Seção 1.

_____. **Resolução n.º 333, de 10 de julho de 2003**. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C812D3BAA1A77013C1ACF8EF65CF7/Res333.pd>> Acesso em: 28 abr. 2014.

DELORS, Jacques. A educação ou a utopia necessária. In: UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: Cortez, 1998. p. 11-34.

FERREIRA, Angelita Rangel. Crime-prisão-liberdade-crime: o círculo perverso na reincidência no crime. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 107, p. 509-534, jul./set. 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. O Proeja e o direito à formação integrada: limites, avanços e possibilidades de implantação. In: OLIVEIRA, Edna 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, 2012. p. 101-120.

FILHO, Domingos Leite Lima. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. Florianópolis. **Revista Perspectiva**, v. 20, n. 2, p. 269-301, jul./dez. 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRIGOTTO, Glauêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Glauêncio; CIAVATA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ., Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

FRIGOTTO, Glaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Marco Aurelio. Dez anos de política externa. In: SADER, Emir. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 53-68.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. 3. ed. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 2 v.

JAKOBSEN, Kjeld et al. **Mapa do trabalho informal: perfil socioeconômico dos trabalhadores informais na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Sistema penitenciário brasileiro: a educação e o trabalho na política de execução penal**. Petrópolis: Faperj, 2012.

KARAM, H. **Pesquisa científica: tipos e métodos**. Disponível em: <<http://www.faculdadesequipe.com.br/arquivos/1324cac16c8bab1ce5de20c9124353aee265c8f4.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

KLIASS, Paulo; SALAMA, Pierre. A Globalização no Brasil: responsável ou bode expiatório? In: GARCIA, Maria Lúcia Teixeira; RAIZER, Eugênia Célia. (Org.). **A questão social e as políticas sociais no contexto latino-americano**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 129-162.

LEMES, Julieta Borges. **Itinerário formativo no Proeja Transarte de Ceilândia-DF: uma elaboração a partir das significações e indicações de estudantes da educação de jovens e adultos**. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

LEMOES, Suely Fernandes Coelho; ASSEF, Vera Raimunda Amério. As implicações da descentralização para a educação de jovens e adultos nos anos de 1990. In: GUIMARÃES, Cristina, VALDEZ, Guiomar. (Org.). **Dialogando Proeja: algumas contribuições**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2009. p. 65-78.

LUCENA, Carlos. **Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil**. Uberlândia: Edufu, 2004.

LUCENA, Carlos; FRANÇA, Robson Luiz de; MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. Mundialização e trabalho: um debate sobre a formação dos trabalhadores no Brasil. **Revista HISTEDBR On line**, Campinas, n. especial, p. 147-161, mai. 2009.

LUZ, Ricardo Santos; BAVARESCO, Agemir. Trabalho alienado em Marx e novas configurações do trabalho. **Princípios**, Natal, v. 17, n. 27, p. 137-165, jan./jun. 2010.

MACHADO, Lourdes Marcelino. A nova LDB e a construção da cidadania. In: SILVA; Carmem Silva Bissolli; MACHADO, Lourdes Marcelino. (Org.). **LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Ciência, 1998. p. 33-38.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIANO, Maurício. **Desburocratização da administração pública brasileira**. [2011]. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/mauricio_seminario_regional_tcc_1318360078.pdf>. Acesso em: 22 out. 2014.

MARX, Karl. **O Capital**. 3 ed. São Paulo, Nova Cultural, 1988.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Traduzido por Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. [1974]. Disponível em: <<http://pcp.pt/publica/edicoes/25501144/manifes.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MASSON, Gisele. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 55-76.

MEC. Perguntas e respostas sobre PROEJA. [2013]. Disponível em: <file:///C:/Users/GIRENAN/Downloads/perguntaserespostas_proeja.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2014.

MELO, Marcelo Paula de. Governo Lula e a nova face do neoliberalismo no Brasil. **Emancipação**, v. 7, n. 1, p. 177-200, 2007.

MINAS GERAIS. Decreto n.º 33.351, de 04 de fevereiro de 1992. **Cria, nas penitenciárias, a Comissão Técnica de Classificação**. Belo Horizonte, 1992. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=33351&comp=&ano=1992&aba=js_textoOriginal#texto>. Acesso em: 24 jul. 2014.

_____. Lei n.º 11.404, de 25 de janeiro de 1994. **Contém normas de execução penal**. Belo Horizonte, 1994.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução para a organização da educação básica de jovens e adultos nas escolas estaduais localizadas em penitenciárias**. Brasília, 2007.

_____. Decreto n.º 45.870, de 30 de dezembro de 2011. **Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado da Defesa Social**. Belo Horizonte, 2011.

MINAYO, Maria Cecília Souza de. Hermenêutica: dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza de; DESLANDES, Suely Ferreir. (Org.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. p. 83-107.

MONTEIRO, Maria Alcina Gomes de Sousa Monteiro. **Trabalho, saúde e educação: um estudo sobre a formação profissional dos agentes comunitários de saúde do estado do Maranhão no período 2004-2011**. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

MTE. **Plano Nacional de Qualificação 2003-2007**: orientações para a elaboração dos projetos especiais de qualificação PROESQ. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812CD2239D012CE1DFCF3A6064/proesq.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 30, p. 275-291, jun. 2008.

NETO, Alvaro Sobralino de Albuquerque. Legislação e política educacional brasileira. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.76, n.184, p. 699-734, 1995.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. **Para além das celas de aula: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da Penitenciária de Uberlândia – Minas Gerais**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, Edna Castro de. PINTO, Antonio Henrique. O percurso do Proeja/ES: conflitos, desafios e proposições. In: OLIVEIRA, Edna 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, 2012. p. 13-44.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 24-28.

OLIVEIRA, Giselle Abreu; MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. Análise de limitações e possibilidades para as pesquisas sobre políticas educacionais, considerando as abordagens positivista, fenomenológica e materialista dialética. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.9, n.2, p. 419-442, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Jorge Leite de. **Texto acadêmico**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Escola da prisão**: espaço de construção da identidade do homem aprisionado. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. (Org.). Educação escolar entre as grades. São Carlos: Edufscar, 2007. p. 11-28.

PÁDUA, E. M. M de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 9. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PEIXOTO, Patricia Ebani. **Do Planfor ao PNQ: uma análise comparativa sobre os planos de qualificação profissional no Brasil**. 2008. 136 f. Dissertação – (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

PELETTI, Amilton Benedito; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. As reformas do Estado e da educação básica implementadas no Brasil na década de 1990: pressupostos para análise. SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E XXII SEMANA DA PEDAGOGIA, 3., 2012. **Anais do III Simpósio Nacional de Educação e XXII Semana da Pedagogia**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012.

PEREIRA, Samara Cristina Silva; PASSOS, Guiomar de Oliveira. Educação profissional técnica e suas interfaces com a educação propedêutica de nível médio. **Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 76-95, jan./jun. 2012.

PIERRO, Maria Clara Di. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

POCHMANN, Marcio. **O trabalho no Brasil pós-neoliberal**. Brasília: Liber Livros, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

RUMMERT, Sonia Maria. Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta de educação formulada pelos trabalhadores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set./out./nov./dez. 2004.

RUMMERT, Sonia Maria; 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.

SALAMA, Pierre. Pobreza: luz no fim do túnel? In: GARCIA, Maria Lúcia Teixeira; RAIZER, Eugênia Célia. (Org.). **A questão social e as políticas sociais no contexto latino-americano**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 15-40.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

_____. **A nova lei da educação LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SEDS; UFTM. **Termo de Cooperação Técnica celebrado entre Seds e UFTM**. Belo Horizonte; Uberaba, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL; Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SILVA; Carmem Silva Bissolli. LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In: SILVA; Carmem Silva Bissolli; MACHADO, Lourdes Marcelino. (Org.). **LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Ciência, 1998. p. 33-38.

SILVA, Leonardo Barbosa e. **O governo Lula e o legado do Mare**. CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 27. 2009. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009.

SILVA, Monica Ribeiro. A política de integração curricular no âmbito do Proeja: entre discursos, sujeitos e práticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 307-326, abr./jun. 2011.

SISTER, Sérgio. (Org.). **O abc da crise**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **A formação humana omnilateral e a proposição da escola unitária de Antonio Gramsci**: uma análise à luz da ontologia marxiana. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SOUZA, Davisson C. C. O desemprego na contemporaneidade: novas e velhas questões. CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 6., 2003. **Anais do XI Congresso Brasileiro de Sociologia**. Universidade Federal de Campinas, Campinas, set. 2003.

SOUZA, Luciene Maria de. **As transformações no mundo do trabalho**: um estudo sobre a

precarização e qualificação profissional dos operadores de telemarketing na cidade de Uberlândia, MG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

TANURI, Leonor Maria. A nova LDB e a questão da administração educacional. In: SILVA; Carmem Silva Bissolli; MACHADO, Lourdes Marcelino. (Org.). **LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Ciência, 1998. p. 33-38.

TAUFICK, Ana Luiza de Oliveira Lima. A assistência estudantil para o Proeja nos Institutos Federais. **Revista EJA em debate**, Florianópolis, a. 2, n. 3, p. 89-105, dez. 2013.

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TEODORO, Antonio. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERA, Suely Fernandes Coelho Lemos; ASSEFF, Vera Raimunda Amério. As implicações da descentralização para a educação de jovens e adultos nos anos de 1990. In: GOMES, Cristina Guimarães; VALDEZ, Guiomar. (Org.). **Dialogando Proeja**: algumas contribuições. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2009. p. 65-78.

ZAGO, Jacqueline Oliveira Lima. **A implementação do Programa Expansão (2003) e do REUNI (2007) na UFTM**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.