

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROBERTA GAMA BRITO

**ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: O PROEJA no Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus de Formosa (2010-2015).**

UBERLÂNDIA

2017

ROBERTA GAMA BRITO

**ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: O PROEJA no Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus de Formosa (2010-2015).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox.

UBERLÂNDIA

2017

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

- B862e Brito, Roberta Gama, 1982-
Entre o prescrito e o vivido : o PROEJA no Instituto Federal de
Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás-Campus de Formosa (2010-
2015) / Roberta Gama Brito. - 2017.
141 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 de adultos - Goiás - Teses. 3.
Políticas públicas - Teses. 4. Educação de jovens e adultos - Teses. I.
Muñoz Palafox, Gabriel Humberto. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

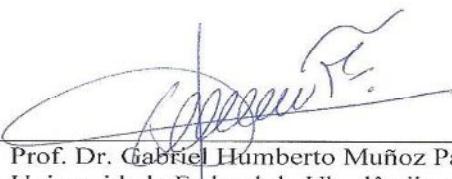
CDU: 37

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

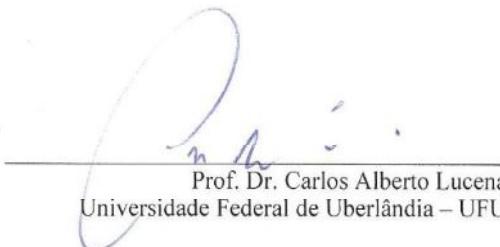
ROBERTA GAMA BRITO

**ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: O PROEJA no Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus de Formosa (2010-2015).**

BANCA EXAMINADORA


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


Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses
Universidade de Brasília – UNB


Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

**UBERLÂNDIA
2017**

Aos meus pais, Gecilda e Paulo, fonte de sabedoria, pelo amor e confiança!

Ao meu esposo, Sebastião, pela confiança, compreensão, dedicação e amor!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, a Deus, pelo dom da vida e sabedoria, dons que permitiram que a caminhada chamada “Pós-Graduação- Mestrado” acontecesse em minha vida.

A minha família, em especial aos meus pais, Gecilda e Paulo, pela dedicação, compreensão e carinho incondicionais em todos os momentos de minha vida. Ao meu esposo Sebastião, que esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis desta trajetória de estudo e que, com seu amor, companheirismo e apoio, foi o meu auxílio para superar os obstáculos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox, agradeço pelos conhecimentos transmitidos, paciência, disponibilidade, apoio e amizade, fatores significativos que resultaram nesta dissertação. Muito obrigada!

Aos componentes da banca de qualificação, pela disponibilidade em compartilhar os seus conhecimentos que contribuíram para o meu trabalho.

Aos meus amigos de perto ou de longe, que estiveram sempre ao meu lado, com suas palavras de apoio e incentivo.

As amizades surgidas no mestrado, principalmente Ediléia Mendes e Milena Abadia, amizades que acredito terem rompido os muros institucionais e que hoje tem um lugar muito especial em minha vida.

Ao Prof. Dr. Emilio Lucio-Villegas, por me receber de forma tão atenciosa por alguns meses na Universidade de Sevilla-Espanha, o que permitiu conhecer e ter aproximação de experiências significativas no âmbito da educação de adultos, momentos que resultarão em trabalhos futuros. O meu muito obrigada!

Aos professores e ex-gestores (também professores) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Campus Formosa, pela contribuição e interesse em participar deste estudo.

A Universidade Federal do Tocantins, por ter permitido meu afastamento das atividades profissionais, o que proporcionou o êxito na conclusão do curso de mestrado.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação (UFU), que, por meio das aulas, contribuíram nesta caminhada.

Enfim, registro, aqui, os meus sinceros agradecimentos a todos vocês.

“Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital”. (MÉSZAROS, 2008, p.48)

RESUMO

Esta dissertação é resultante de uma pesquisa que tem como objetivo analisar os limites e as possibilidades de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Formosa, no período de 2010 a 2015. Empregou-se o estudo de caso de natureza qualitativa, orientada pela abordagem do Materialismo Histórico-Dialético, tendo como recursos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, o questionário semiestruturado aplicado aos docentes atuantes no PROEJA e a técnica da entrevista semiestruturada com os ex-gestores do programa. Os resultados do estudo apontaram que a implementação do PROEJA no IFG-Campus de Formosa seguiu a lógica da escolarização para o trabalho, visto que as orientações das ofertas de cursos buscaram atender às proposições da classe dominante, que deseja força de trabalho para as novas exigências do mercado. Outra questão evidenciada na pesquisa refere-se à ausência de espaços de diálogos/discussões na Instituição, o que impede os agentes sociais da Instituição de realizar momentos de reflexões críticas acerca das proposições do programa, principalmente em relação à compreensão das especificidades do PROEJA, pois essa política apresenta aspectos inovadores no que diz respeito à formação profissional integrada à educação básica, em particular o currículo integrado. Diante dos limites e contradições evidenciados no processo de implementação do PROEJA neste estudo, propõe-se que a Instituição assuma a política do PROEJA como uma proposta de educação capaz de contribuir com a superação de entraves ideológicos e de processos de gestão verticalizados presentes na condução das políticas públicas educacionais, como forma de propor uma alternativa de formação cidadã para todos. Nesse sentido, as entidades proponentes do PROEJA precisam valorizar de fato a EJA, a partir da adoção de uma política que não contemple somente os fundamentos políticos pedagógicos, mas que possa oferecer condições materiais objetivas para que gestores e professores tenham espaços de formação, gestão e planejamento que contribuam com a implementação da política no meio institucional.

Palavras-chave: PROEJA. Implantação. Implementação. Políticas Públicas

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research that had the objective of analyzing the limits and the possibilities of implantation of the National Program of Professional Education Integrated to the Basic Education in the Modality of Young and Adult Education (PROEJA) in The Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás - Campus Formosa (IFG-Campus Formosa) from 2010 to 2015. The case study was qualitative and guided by the approach of Historical-Dialectical Materialism. In the process of investigation were used different procedures for data collection: bibliographic research, documentary research, semi-structured questionnaire applied to teachers working in PROEJA and the semi-structured interview technique with former managers of the Program. The results of the study pointed out that the implementation of PROEJA in the IFG-Campus Formosa followed the logic of schooling for work, since the orientation of the course offerings sought to meet the propositions of the ruling class that wants workforce to meet the new market's demands. Another issue highlighted in the research is the lack of spaces for dialogues/discussions in the Institution that prevent its social agents from making moments of critical reflection on the proposals of the Program, especially in what concerns the understanding of the specificities of PROEJA, since this public educational policy presents innovative aspects regarding professional training integrated to basic education, particularly in what concerns the integrated curriculum. Facing, in this study, the limits and contradictions evidenced in the PROEJA's implementation process, it is proposed that the Institution take on the PROEJA policy, as a proposal of education capable of contributing, overcoming ideological obstacles and vertical management processes existent in the leading of public educational policies, as a way of proposing an alternative citizen education for all. In this sense, PROEJA's proposing entities need to really value EJA (young and adult education), based on the proposition of a policy that does not only contemplate pedagogical political principles which however, can offer objective material conditions for managers and teachers to have training, management and planning spaces that can contribute to the implementation of the policy in the institutional environment.

Keywords: PROEJA. Establishment. Implementation. Public Educational Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01	-	Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em unidades	63
Gráfico 02	-	Municípios atendidos pela rede	63
Figura 01	-	Campus do IFG e ano de criação	69
Figura 02	-	IFG - Campus Formosa	70
Figura 03	-	Área de Abrangência –Formosa.....	71
Quadro 01	-	Perfil dos docentes pesquisados.....	79
Quadro 02	-	Perfil dos ex-gestores entrevistados.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAE	Coordenação de Assistência Estudantil
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IF	Instituto Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PPC	Plano Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos
SEA	Serviço de Adultos e Jovens
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEMTEC	Secretaria da Educação Média e Tecnológica
SENAC	Sistema de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNED	Unidade de Ensino Descentralizado
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Os procedimentos metodológicos da pesquisa.....	19
CAPÍTULO I – O Estado e as Políticas Educacionais no Brasil.....	26
1.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	31
1.2 O governo de Fernando Henrique e os rumos da EJA.....	36
1.3 Governo Lula, Educação Profissional e Integração com a Educação Básica.....	43
CAPÍTULO II – Percurso histórico: análise da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	48
2.1 A educação Profissional e seus antecedentes históricos.....	48
2.2 A educação profissional e os novos rumos a partir de 1990.....	58
2.3 Currículo Integrado: proposta de pensar o ensino médio e a educação profissional nos Institutos Federais.....	64
2.4 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Breve caracterização.....	67
2.5 O Instituto Federal de Goiás, Educação Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG Campus Formosa <i>lócus</i> da pesquisa.....	69
2.6 Histórico do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA).....	73
CAPÍTULO III - O PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFG Campus Formosa	79
3.1 Perfil dos professores sujeitos da pesquisa.....	79
3.2 Objetivos do PROEJA na visão dos docentes.....	80
3.3 A implementação do PROEJA sob o olhar docente.....	82
3.4 A formação dos professores para o PROEJA.....	85
3.5 Os impasses e possibilidades da educação profissional integrada a EJA.....	88
3.6 Processo avaliativo da implementação do PROEJA.....	91
3.7 Processo de implementação do PROEJA na visão dos ex-gestores.....	96
3.8 Da formulação à implementação do PROEJA.....	96
3.9 A escolha dos cursos do PROEJA e sua materialização no âmbito da gestão.....	99

3.10 A formação docente para o PROEJA na perspectiva institucional.....	104
3.11 Os impactos e possibilidades da legislação no contexto da prática: perspectiva da gestão.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXO I.....	135
APÊNDICE I.....	136
APÊNDICE II.....	141

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é fruto de uma pesquisa acadêmica em nível de mestrado, iniciada no ano de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), inserida na Linha de Pesquisa: Estado, Política e Gestão da Educação. Este estudo tem como objetivo analisar, de acordo com o enfoque dialético-hermenêutico, os limites e as possibilidades da formulação e execução do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), implantado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus de Formosa, no período de 2010-2015.

A investigação configura-se no campo da pesquisa qualitativa em educação, por considerar que essa vertente busca analisar e compreender nuance que permeia o objeto investigado e os significados atribuídos pelos sujeitos (MINAYO, 2015). Diante do tema proposto, inicia-se esta dissertação com a apresentação de um breve memorial de experiências pessoais e profissionais que motivaram a realização do estudo.

Ao refletir sobre as minhas experiências pessoais e profissionais, percebi que, na maioria das vezes, estive envolvida em momentos que conduziam a uma reflexão acerca das situações sociais vivenciadas pelas pessoas. Nasci na cidade de Montes Claros, Norte de Minas Gerais, no seio de uma família pertencente à classe trabalhadora, filha de um pai motorista e de uma mãe professora. O meu pai, por ser motorista, vivia viajando, mas, nos momentos em família, expressava as dificuldades que sua categoria profissional vivenciava nas estradas por todo o país, tais como o desrespeito, os perigos, custos das cargas, entre outros problemas vividos por todos.

Eu passava a maior parte do tempo com a minha mãe. Nesse espaço/tempo era possível vivenciar as dificuldades que ela enfrentava na vida cotidiana dentro e fora do mercado de trabalho, principalmente diante da necessidade de ter que contribuir com a renda de casa. Enquanto isso, ela procurava também se qualificar, por meio de um curso superior, além de ser participante ativa dos movimentos sindicais. Com ela comecei a desenvolver uma leitura da realidade social, em especial as diferenças sociais estabelecidas entre os homens na sociedade.

Tenho pequenas lembranças das diversas manifestações de lutas sindicais de que participei, porém como mera expectadora, pois era criança e não compreendia a importância real daqueles momentos. Ao rememorar essas manifestações sociais na presença da minha mãe, foi possível compreendê-las como formas ou processos de resistência em busca de

melhorias para uma classe social de trabalhadores que viviam e vivem a falta de maior investimento público no campo das políticas sociais.

Durante a infância, por morar em um bairro localizado numa região periférica, na cidade de Montes Claros, estudei na Escola Municipal Jason Caetano, desde o antigo primário até a 8^a serie (atual nono ano). Na escola encontrei alguns professores que buscavam incentivar os alunos a valorizar os estudos, a fim de construírem um futuro promissor, visto que a cidade era e é um polo comercial na área da indústria e prestação de serviços, o que exigia e exige da população jovem maior qualificação para ingressar no mercado de trabalho.

Com o fim do ensino fundamental, no ano de 1997, passei a estudar em outra escola pública, localizada em um dos bairros nobres da cidade, a Escola Estadual Polivalente Prof. Alcides Carvalho. A instituição, por ser uma escola de referência, possuía um público diversificado, pois atendia a alunos de bairros periféricos da cidade e da região central. No entanto, no início dos estudos nessa escola, mudei para uma instituição particular, visto que pretendia ter uma formação integrada de nível médio e técnico. Apesar de existir na instituição a concessão de bolsas de estudos, permanecer na escola onerava a renda familiar, pois, além dos estudos, meus pais deveriam comprar materiais didáticos, viagens para congresso e transporte escolar.

Diante do empenho financeiro realizado por eles, a fim de custear os meus estudos, foi necessário a minha transferência para outra instituição de nível técnico, porém, nessa instituição, desenvolvi o trabalho de estagiária, que me proporcionou o recebimento de uma bolsa de estudos. Para realizar o ensino médio (científico), retornoi para a Escola Polivalente, no período noturno, a fim de ingressar na faculdade. Posteriormente, em 2005, prestei o vestibular numa faculdade particular, onde tive a oportunidade de ingressar no curso de Serviço Social. Para poder custear o curso, concorri à seleção do Financiamento Estudantil (FIES), programa do Ministério da Educação que financia cursos superiores não gratuitos.

No curso de Serviço Social, comecei a lidar com questões relativas aos direitos e políticas sociais que nem sempre são fáceis de conquistar no contexto da sociedade capitalista. O estudo de tais direitos me permitiu perceber que a minha própria história de vida tinha relação com o tema, dadas às dificuldades que minha família e eu encontramos. Por esse motivo, fiz a opção política de começar a participar do movimento estudantil e suas lutas reivindicatórias.

Após a conclusão do curso, comecei a participar de editais de concursos públicos, cujos resultados terminaram provocando a saída da minha cidade natal, já que, no ano de

2010, fui aprovada em concurso público na cidade de Pirapora-MG, em que tive a oportunidade de trabalhar com a questão de violação de direitos sociais.

Entretanto, mesmo trabalhando, continuei a prestar concursos públicos e, em 2012, consegui ingressar em outro local de trabalho, por concurso, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- IFG, na cidade de Formosa no Estado de Goiás, para atuar na área de políticas de Assistência Estudantil destinadas, entre outros aspectos, a possibilitar o ingresso, a permanência e a terminalidade dos cursos realizados pelos estudantes em vulnerabilidade social.

Na condição de Assistente Social, foi possível perceber que algumas das dificuldades por mim enfrentadas no passado para concluir meus estudos continuavam a se reproduzir, em maior ou menor medida, entre os alunos, adolescentes jovens e/ou adultos originários de famílias pertencentes à classe trabalhadora que conseguiam ingressar na instituição.

Apesar de o Instituto ser ambiente de ensino e pesquisa de qualidade, que conta com investimentos públicos oriundos do governo federal para promover a educação profissional e tecnológica na região, a análise da realidade social no campo da Assistência Estudantil continuava a demonstrar traços de desigualdade socioeconômica e cultural, bem como a identificar a presença de dificuldades de aprendizagem entre jovens e adultos, decorrentes de uma formação básica deficitária.

Por esses motivos, e com a finalidade de contribuir com a superação desse profundo problema social, o IFG começou a oferecer cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), objeto deste estudo, com a finalidade de oferecer educação básica em articulação direta com a educação profissional, para adultos acima de 18 anos que não puderam concluir esse nível de ensino.

De acordo com o governo federal, a finalidade do PROEJA é “proporcionar uma educação básica sólida, vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando” (BRASIL, 2007, p.35), situação que, em tese, deveria implicar na elaboração de uma proposta institucional capaz de se comprometer com esta finalidade na busca de alternativas que garantam a formação da população alvo, por meio da superação de obstáculos e desafios políticos, culturais, administrativos e pedagógicos.

Entretanto, durante o desenvolvimento da política do PROEJA no IFG, comecei a observar a existência de dificuldades e “desencontros” relacionados com a sua execução tanto nos âmbitos administrativo quanto pedagógico, sendo uma dessas dificuldades relacionadas ao fato de perceber que, entre uma parcela significativa dos alunos matriculados, estava

faltando uma maior compreensão sobre o sentido/significado do programa quanto às suas finalidades político-pedagógicas. Essa percepção demonstrou-se latente nos atendimentos individuais com os alunos que por várias vezes expressavam não entender ou compreender o real significado do programa, independentemente das condições socioeconômicas e familiares vivenciadas por eles, as quais dificultavam a sua permanência no curso.

Outros momentos significativos para a construção dessa análise foram as participações nas reuniões dos Conselhos de Classe dos cursos ofertados pelo PROEJA no IFG - Campus Formosa, onde eram expostas situações vivenciadas no curso tanto pelos alunos representantes dos discentes quanto por professores.

A partir desses momentos, levantei a hipótese de que parte das dificuldades e críticas apontadas por parte da comunidade acadêmica, além de não serem unicamente relacionadas aos alunos, também poderiam estar sendo influenciadas pela forma como foi concebido e posto em funcionamento todo o programa, tendo em vista atender às finalidades que oficialmente pretendeu atender.

Em resumo, comecei a perguntar se não estaria havendo um distanciamento entre o prescrito na legislação do PROEJA e a sua implementação na realidade concreta do IFG, motivo pelo qual foi possível começar a formular questões que levariam a identificar o problema de pesquisa deste trabalho:

- Como ocorreu o processo de formulação e execução da política do PROEJA no IFG - Campus Formosa?
- Quem foram os agentes participantes iniciais que desenvolveram a execução da política na Instituição?
- Como ocorreu a escolha dos cursos e dos professores atuantes no programa?
- Qual foi a visão dos docentes e gestores envolvidos no processo a respeito da concepção e execução do PROEJA e da política de Educação de Jovens de Adultos no Instituto?
- Quais as dificuldades e contradições percebidas pela comunidade escolar que afetaram as finalidades e objetivos do PROEJA no IFG?

Diante de todas essas questões, no contexto de participação no PROEJA-IFG, é que surgiu o interesse pela realização da presente pesquisa, que tem como pergunta problematizadora a seguinte indagação: **Quais foram os limites e as possibilidades de implementação e efetivação do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e**

Tecnologia de Goiás – Campus Formosa em relação aos objetivos propostos nos documentos norteadores dessa política nacional no período 2010 – 2015?

Nesse sentido, no contexto da linha de Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, o objetivo geral da presente dissertação é analisar os limites e as possibilidades de realização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos implantado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus de Formosa, no período de 2010-2015.

Para alcançar o objetivo proposto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Descrever e analisar, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, o marco legal das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos a partir dos anos 1990, no século XX, com foco na constituição histórica das políticas institucionais materializadas em programas promovidos pelo Governo Federal.
2. Descrever e analisar o processo de constituição e desenvolvimento institucional do PROEJA à luz do marco legal instituído pelo governo federal para a sua implementação no campo das políticas públicas de educação de jovens e adultos.
3. Descrever e analisar a estratégia e o processo de implementação e desenvolvimento do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Formosa, no período 2010-2015, por meio da pesquisa documental e da coleta de informações junto aos ex-gestores e profissionais participantes do referido programa.
4. Identificar e analisar os limites e as possibilidades de implantação do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Formosa, no período 2010 – 2015, por meio da pesquisa bibliográfica, documental e da coleta de informações junto aos ex-gestores e docentes participantes do referido programa.

Acredita-se que a presente pesquisa possa contribuir com a reflexão acerca dos limites e possibilidades de implantação deste tipo de política educacional com a perspectiva de análise sobre a sua formulação e implementação, tal como, neste caso, relacionado ao PROEJA, uma vez que desde a sua criação o programa apresenta como pressuposto contribuir com a efetivação do direito à educação de jovens e adultos que não tiveram oportunidades ou possibilidades de acessar a educação formal, assim como também para aqueles que tiveram a oportunidade de acesso, mas não puderam exercê-lo.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa científica é um instrumento de conhecimento da realidade em todas as suas dimensões. Cientes de que a busca do conhecimento implica na utilização de diferentes epistemologias e de que estas podem abranger diferentes totalidades ou dimensões de análise, do ponto de vista filosófico de natureza materialista-histórica, a pesquisa em educação deve ser tratada como um processo dinâmico e dialético, capaz de articular os elementos da realidade e os próprios processos de produção do conhecimento – conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos, além de considerar que tanto o investigador como os investigados são sujeitos e o objeto é a realidade – como o seu ponto de partida (GAMBOA, 2007).

De acordo com essa concepção epistemológica, o estudo dialético-materialista-histórico da realidade social parte do princípio de que

[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 2001, p.77).

Considerando que a concepção de mundo e sociedade subjacente a esta pesquisa encontra-se ancorada numa visão materialista da história humana, considera-se que

o primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal (MARX E ENGELS, 2007, p.87).

Portanto, o trabalho como ação fundamental do ser humano sobre a natureza “comparece como sendo aquele que funda o ser social, aquele no qual se encontra a raiz do ser social” (TONET, 2011, p.138).

Entretanto, o mundo do trabalho, necessário para viabilizar a produção e a reprodução dos meios e das formas de organização social que deram origem ao processo civilizatório da humanidade, nem sempre foi harmônico e estável, já que os seres humanos constituíram sociedades sempre marcadas pela contradição em espaços que estabeleceram

condições de classes sociais, hoje caracterizadas no mundo contemporâneo pelos trabalhadores responsáveis pela produção, detentores da força de trabalho, e os capitalistas, dos meios de produção, os quais foram expropriados por meio do estabelecimento de relações de exploração dos próprios trabalhadores. Essas condições, entre outros aspectos, caracterizaram, também, a separação entre as práticas baseadas no conhecimento técnico e no conhecimento científico.

Diante desse cenário, o materialismo histórico e dialético surgiu como possibilidade metodológica destinada a compreender a realidade para transformá-la, por meio da ação dos seres humanos comprometidos com a superação das relações de exploração inerentes ao modelo de sociedade capitalista, por meio de transformações estruturais e político-sociais, orientadas por uma práxis (articulação crítica das ideias com o pensamento), capaz de refletir sobre o mundo num tipo de organização social em que as relações não estejam apoiadas na exploração do homem pelo próprio homem, como sintetiza Vásquez (1977, p.117):

A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica na medida em que essa relação é consciente.

E é nessa tentativa de compreender como a sociedade se encontra organizada e como em seu interior se processam as relações sociais em suas múltiplas e complexas condicionantes e possibilidades que o pesquisador descobre um espaço fértil para realizar análises na busca de significados necessários à apreensão da realidade em seu movimento histórico por meio da análise das determinações materiais e estruturais que caracterizam cada contexto (MÉSZÁROS, 2011).

O estudo da realidade social por meio da epistemologia materialista histórico e dialética possibilita, dessa forma, explorar as contradições históricas presentes nas práticas sociais e proporciona contribuições críticas para a realidade investigada. Ciente, portanto, da premissa fundamental de que não existe neutralidade no processo de pesquisa, “pois todo o processo que envolve o conhecimento está atrelado ao intercâmbio material dos homens” (MASSON, 2013, p. 61).

Por esses motivos, autores como Tello e Almeida (2013) consideram que o pesquisador que assume o enfoque epistemológico materialista histórico e dialético tem a responsabilidade pessoal e profissional de atribuir valor social aos resultados de sua pesquisa.

Sob essa orientação, o estudo específico do campo das políticas educacionais passa a ser visto como uma arena que deve oportunizar uma análise desde a sua formulação até a implantação nos contextos sociais de sua influência (TELLO 2012), considerando que o processo político, além de dialeticamente multifacetado, encontra-se articulado a todas as condições macro e micro da realidade (MAINARDES, 2006; NETTO, 2003).

No interior das políticas educacionais existem, portanto, uma variedade de intenções e disputas que vão influenciar diretamente a forma como elas são gestadas, implementadas e avaliadas, motivo pelo qual as políticas não devem ser analisadas de forma isolada, mas relacionadas a outras políticas e outros contextos (BALL, 2011).

Tomando como referência tais fundamentos epistemológicos, a busca da resolução do problema de pesquisa desta dissertação apresenta-se no contexto da pesquisa qualitativa à medida que o conhecimento da realidade será por meio da utilização de técnicas de coletas de dados bibliográficos, documentais e daqueles resultantes de um trabalho de campo. O processo de análise e interpretação não se fundamentará em idealizações, imaginações ou desejos, mas num processo de descrição, determinação e precisão conceitual rigorosa (MARTINS, 1994).

Em consideração às características da pesquisa qualitativa, as quais se apresentam nas ciências sociais e humanas pelos princípios da provisoriação, especificidade e dinamismo social (MINAYO, 2015), esta procura descrever, tal como acima descrito no contexto do materialismo histórico e dialético, analisar ações e comportamentos sem desvinculá-los dos contextos que se manifestam para compreender não só como surgem e se desenvolvem os fenômenos pesquisados, mas também como evoluem em um dado período de tempo (ANDRÉ, 2013).

Para realizar esta tarefa comprehensiva, optou-se como um dos recursos técnicos desta investigação a definição da pesquisa como sendo um Estudo de Caso, procedimento particular de análise que consiste em técnicas usadas em pesquisas do campo da Antropologia e Sociologia (ANDRÉ, 2005).

André (2013), baseado nos estudos de Stake (1994),¹ menciona três tipos de estudo de caso: a) Intrínseco: é o estudo em que o pesquisador tem um interesse específico por um caso; b) Instrumental: caracterizado por ser aquele em que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla; c) Coletivo: quando o pesquisador escolhe diferentes casos, com a finalidade intrínseca ou instrumental para o estudo.

¹ STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

Ao considerar como objeto de estudo a análise dos limites e das possibilidades de realização do PROEJA implantado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus de Formosa, optou-se pela utilização do tipo de Estudo de Caso Instrumental.

A técnica de Estudo de Caso Instrumental indica princípios e regras a serem observados ao longo de toda a investigação. Segundo André (2013), esse tipo de técnica envolve: a) a definição do foco de estudo – o caso, b) a coleta dos dados e c) análise dos dados. Reconhece-se que essas etapas são “um fio condutor” que pode requerer outras fases, desde que auxiliem na interpretação e análise dos dados.

Dessa forma, o presente Estudo de Caso encontra-se delimitado por um recorte temporal entre os anos de 2010-2015, que possibilitou a escolha dos sujeitos participantes do PROEJA no IFG, os docentes que lecionaram e os ex-gestores² (também docentes) que exerceram cargo de gestão relacionado diretamente ao PROEJA.

Para tanto, a escolha dos docentes participantes da pesquisa foi definida pelos seguintes critérios de seleção: ter lecionado nos cursos do PROEJA entre os anos 2010-2015; ter vínculo com a Instituição; e contar com disponibilidade e interesse em participar da investigação.

A escolha dos ex-gestores foi definida pelos cargos que ocuparam (Diretor Geral, Coordenador Acadêmico, Chefe de Departamento das áreas acadêmicas e Coordenador dos Cursos Técnicos para EJA³), pelo fato de terem atuado no referido período, assim como contar com disponibilidade e interesse para participar da pesquisa.

A caracterização da amostra da pesquisa, que inclui o número de participantes docentes, é apresentada no terceiro capítulo, no item 3.1. Já a amostra de ex-gestores que participaram da pesquisa é descrita também no terceiro capítulo, no item 3.7.

A fim de revelar os significados atribuídos pelos participantes ao nosso Estudo de Caso, foi utilizada a técnica da pesquisa bibliográfica constituída pela seleção e revisão de livros, artigos científicos, teses e dissertações capazes de auxiliar na compreensão do objeto de estudo (GIL, 2012).

Quanto à pesquisa documental, esta é entendida pelo uso de “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” (GIL, 2012, p. 51). Procurou-se, por meio da análise

² São considerados neste trabalho ex-gestores, os docentes que entre os anos de 2010-2015 exerceram atividades de gestão na instituição.

³ Cargo criado em 2014.

documental, a leitura de Leis, Decretos, Pareceres, Portarias e demais documentos oficiais que permitiram compreender as fases de formulação do PROEJA pelo governo federal, assim como o seu processo de implantação nas instituições federais de educação profissional e tecnológica, e mais especificamente no IFG- Campus Formosa, alvo do presente Estudo de Caso.

O processo de coleta de dados ocorreu, inicialmente, por meio da aplicação do instrumental questionário semiestruturado inerentes aos objetivos da pesquisa. Minayo (2004, p.108) considera que o questionário pode “combinar perguntas fechadas (estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador”. Desse modo, a escolha do questionário permite aos entrevistados desenvolver argumentos e opiniões acerca do mesmo objeto.

O questionário foi elaborado via tecnologia digital⁴ e, posteriormente, encaminhado por e-mail a todos os docentes do IFG/Campus Formosa, total de 71, pois, a princípio, não foi possível identificar quantos docentes haviam atuado no PROEJA no período relativo ao recorte da pesquisa. Como resultado, 10 professores responderam ao questionário, e 02 manifestaram não ter atuado no programa.

Como forma de aprofundar a coleta de informações a respeito do objetivo do estudo, optou-se pela aplicação da técnica de entrevista semiestruturada aos ex-gestores. Para Minayo (2015, p.64), “a entrevista semiestruturada possibilita ao entrevistado discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. A referida técnica favorece uma aproximação do entrevistador e entrevistado, o que permite a construção de informações pertinentes ao estudo. Além do mais,

a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, sendo considerada uma das principais técnicas de trabalho nas pesquisas em ciências sociais. Além disso, há que se atentar para o caráter de interação entre pesquisador e entrevistado, principalmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, como é o caso da presente pesquisa com entrevistas semiestruturadas (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 33).

Nesse sentido, a entrevista apresentou um roteiro prévio de perguntas acerca do objeto da pesquisa junto aos sujeitos, os ex-gestores que exerceram cargos de gestão no período de 2010-2015. A participação e agendamento das entrevistas ocorreram por meio de

⁴ O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, por meio do programa Google Docs, disponível em: <https://www.google.com/docs/about/>, no primeiro semestre de 2016, com o link de acesso encaminhado ao e-mail dos professores, obtidos com a Coordenação de Curso, no primeiro semestre de 2016.

convite (via e-mail ou telefone) e realizadas na instituição a partir da disponibilidade dos participantes.

Em respeito aos princípios éticos da pesquisa, os sujeitos da investigação foram identificados com nomes fictícios, a fim de garantir a identidade, assim como foi aplicado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 01), que continha informações acerca da participação e possível desistência, e foi assinado pelos colaboradores. Após as entrevistas, os dados foram transcritos e textualizados, com intuito de serem utilizados na fase analítica do estudo.

No que diz respeito aos procedimentos de organização e análise dos dados coletados, buscou-se apporte na técnica de análise hermenêutico-dialética da realidade, por se caracterizar em uma articulação bastante produtiva para fundamentação dos estudos qualitativos (MINAYO, 2005). A análise hermenêutico-dialética permite olhar para o todo, em consideração dos aspectos sociais, políticos, históricos e educacionais que envolvem os sujeitos e os contextos aos quais se encontram inseridos.

Entende-se que essa técnica de análise possibilita apreender a prática social dos indivíduos, assim como o significado atribuído a uma sociedade marcada pela contradição. Minayo (2004) expõe que os indivíduos, vivendo determinada realidade, pertencem a grupos, classes e segmentos diferentes; são condicionados por dado momento histórico; e, por isso, podem ter, simultaneamente, interesses coletivos que os unem e interesses específicos que os distinguem e os contrapõem.

A escolha pela técnica de análise hermenêutico-dialética na pesquisa é justificada por permitir analisar o objeto de estudo tanto pelo olhar do pesquisador quanto do pesquisado, já que a hermenêutica se relaciona ao entendimento dos textos, fatos históricos, da cotidianidade e da realidade, enquanto a dialética compreende as mudanças ocorridas nos macroprocessos (MINAYO, 2004).

Acredita-se que ao empregar os princípios da técnica de análise hermenêutico-dialética da realidade, o pesquisador é capaz de realizar uma interpretação aproximada da realidade, pois coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante em que é produzida (MINAYO, 2004). Nesse sentido, a análise dos dados coletados, interpretados à luz dos referenciais teóricos, requer a apreensão da realidade em suas contradições e antagonismo, com o intuito de desvelar a essência da política educacional, considerando o embate de forças pelo qual é definida e implementada.

Por outro lado, tendo em vista a concretização da pesquisa, os objetivos propostos e a definição dos instrumentais, além desta parte introdutória, a dissertação foi organizada em três capítulos, a seguir:

O **capítulo I** teve por objetivo descrever e analisar o marco legal das políticas públicas de educação, especificamente no contexto da educação de Jovens e Adultos a partir dos anos de 1990, com foco na constituição histórica das políticas e programas materializados implantados pelo Governo Federal. Além disso, propõe situar o modelo e o discurso neoliberal do Estado que perpassam o campo das políticas públicas sociais, bem como traçar um breve percurso histórico da EJA no Brasil.

No **capítulo II** é apresentada uma descrição e análise das políticas de educação profissional, bem como os documentos norteadores que contribuíram para a criação do PROEJA, seu contexto de implantação nos institutos federais e a descrição do local da pesquisa, destacando aspectos econômicos, sociais e culturais da região e da instituição pesquisada.

Já no **capítulo III** são apresentadas as informações e a análise da pesquisa a partir dos dados coletados acerca do processo de formulação e implementação do PROEJA na Instituição pesquisada, assim como o delineamento dos limites e possibilidades do programa no âmbito institucional.

Por último, são apresentadas uma série de considerações finais e possíveis contribuições para as políticas de educação profissional para a EJA. Ressalta-se que não há a pretensão de esgotar ou concluir o tema pesquisado, pois a pesquisa científica social está inserida em um movimento histórico e dialético, marcado pela dinamicidade da sociedade com novas leituras e interpretações.

CAPÍTULO I – O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Este capítulo tem o objetivo descrever e analisar o marco legal das políticas públicas de educação, especificamente a educação de Jovens e Adultos a partir dos anos de 1990, com foco na constituição histórica das políticas e programas implantados pelo Governo Federal. Além isso, busca situar o modelo e o discurso neoliberal do Estado nos quais perpassam o campo das políticas públicas sociais.

Para maior compreensão das políticas públicas educacionais voltadas ao público da educação de jovens e adultos (EJA), é necessário realizar breve análise do papel do Estado, visto que este, em determinado contexto, é fundamental para interpretar a formulação e implementação de uma política pública. Ressalta-se, previamente, que as reflexões apresentadas no trabalho inserem-se no contexto de Estado capitalista.

Segundo o dicionário de pensamento marxista (BOTTOMORE, 1988), “Estado é a instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe”. Historicamente, o Estado afirma-se de forma estrutural e orgânica com o modo de produção capitalista. Para Marx (1975), trata-se de um modo social de organização, cujo tecido estrutural do conjunto de suas relações sociais tem como objetivo central e permanente a maximização da acumulação de capital. A classe dominante, ao possuir os meios de produção, torna-se expressão da dominação no capitalismo, por interferir, na maioria das vezes, em decisões tomadas no âmbito político e jurídico do Estado.

Desse modo, a relação estabelecida entre as políticas e a configuração do Estado capitalista é a de assegurar a acumulação e a reprodução do capital. “O Estado é o Estado dos capitalistas [...], o Estado é do capital” (BOTTOMORE, 1988). Assim, o Estado encontra-se interessado em uma sociedade que produz para acarretar, preferencialmente, bens que sejam úteis para o consumo, visando à mais-valia⁵. Para Ramos (2012, p. 12), o Estado é:

[...] uma instituição com vínculo de classe, uma forma de organização que a burguesia necessariamente adota para fins internos e externos, para a garantia mútua de sua propriedade e de seus interesses. Na sociedade capitalista, o Estado representa, ainda, o braço repressivo da burguesia.

Assim, o Estado, ao garantir interesses de uma classe dominante, acirra as diferenças sociais na sociedade capitalista, pois a essa classe é dada a direção do exercício político e

⁵ Corresponde a apropriação do trabalho excedente, por uma classe social. No caso específico da sociedade capitalista, a apropriação da mais-valia do trabalhador ocorre por meio do trabalho assalariado, visto que o valor empregado não corresponde de fato ao valor real do trabalho empregado.

cultural da sociedade; já para a classe trabalhadora, é ofertada o consentimento ativo de suas ações. Dito de outro modo, ela exerce atividades laborativas que garantem a relação capital/trabalho.

Diante dessa relação dual estabelecida entre as classes, o Estado busca atuar como um regulador a serviço da manutenção do *status quo*⁶ do sistema capitalista. Para isso, tem como uma de suas estratégias as políticas públicas como forma de manter a estrutura econômica da sociedade. O Estado insere as camadas populares nos setores de produção, atendendo aos interesses das indústrias e/ou determinadas formas de emprego, o que amplia as relações de concorrências. Logo, busca manter o processo econômico estabelecido pelo sistema capitalista por meio da concorrência de mercado.

O Estado capitalista, diante de um modo de produção dinâmico, busca, a partir das transformações do mundo do trabalho moderno, não apenas qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho, mas, por meio de tal política, manter o controle de parcelas da população inseridas ou não em processos produtivos.

Para Ramos (2012), configura-se o Estado educador, com a finalidade de adequar a civilização (massas populares) às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção. Esse posicionamento exige das políticas de educação uma adequação à conjuntura econômica instalada, em que a mão de obra deva se qualificar, como forma de maximizar a probabilidade de inserção de membros das classes trabalhadores nas relações de produção capitalista.

Na visão de Gramsci (1991a, p.91), essa estratégia adotada pelo Estado capitalista significa “elaborar tipos novos de humanidade”, que representa o reconhecimento de um bloco histórico que concebe a realidade social como uma estrutura, uma totalidade de relações sociais e econômicas, pois o sujeito inserido nesse âmbito é definidor de suas necessidades, que acabam por influenciar a vida social.

Nesse foco, o Estado capitalista tem nas políticas de educação um recurso de mediação de interesses conflitivos entre as classes, já que atenderia aos anseios sociais das classes de trabalhadores. No entanto, o autor ressalta que as ações adotadas pelo Estado acabam favorecendo aqueles que manipulam o poder, seja político, econômico ou social. Nesse aspecto, Frigotto (2010, p.35) expõe:

⁶ *Statu quo* é uma expressão de origem latina (*in statu quo ante*) que significa o estado atual das coisas ou situações.

O caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma formas e conteúdos diversos, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou a economia globalizada. [...] O caráter explícito desta subordinação é uma clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora.

Para o autor, o Estado desenvolve políticas que subordinam a classe trabalhadora a uma escolarização pautada nas necessidades de produção, com o intuito de atender aos imperativos econômicos e, em contrapartida, promover um ensino diferenciado para a classe burguesa, voltado ao trabalho intelectual, reforçando a visão dicotomizada do processo formativo.

Assim, tratar das políticas sociais desenvolvidas pelo Estado capitalista representa uma ação pontual, setorial e assistencialista, à medida que são oferecidas à população como possibilidade de acesso a direitos garantidos em lei. Entretanto, segundo Pastorini (1997, p.87-88), “o principal objetivo da política social é assegurar as condições necessárias para o desenvolvimento do capitalismo, felicitando a concentração e centralização do capital e não corrigindo os efeitos negativos desses processos”.

Desse modo, entende-se, inicialmente, que as políticas sociais podem surgir das relações de conflito presentes no capitalismo entre as classes sociais. Behring; Boschetti (2011, p.141) propõem que as políticas sociais devam assim ser analisadas

[...] como processos sociais inscritos na sociedade burguesa e compreendidas em sua múltipla causalidade e funcionalidade no âmbito da totalidade concreta, como princípio estruturante da realidade. Nessa perspectiva, é preciso compreender as funções econômicas, políticas e sociais que as políticas sociais desenvolvem no mundo capitalista.

Para as autoras, as políticas sociais no contexto do Estado contemporâneo assumem o papel ideológico de continuar também a manter o modo capitalista de produção e da sua reprodução social de acordo com as diretrizes de desenvolvimento social, orientadas por uma concepção neoliberal de mundo. Há o intuito central de promover a economia e proporcionar a sua inserção global nos mercados internacionais, ao mesmo tempo em que oferecem para as classes socialmente vulneráveis benefícios “reparadores” de uma estrutura social, marcada pela disparidade entre as classes e a exploração dos modos de produção.

Isso, além de considerar que, especialmente para o Estado brasileiro, as políticas sociais têm sido concebidas como “formas de manutenção da força de trabalho econômica e

politicamente articuladas para não afetar o processo de exploração capitalista e dentro do processo de hegemonia e contra-hegemonia das lutas de classes” (FALEIROS, 1991, p.80).

Em resumo, de acordo com a perspectiva materialista-histórico de sociedade, as políticas sociais formuladas pelo Estado capitalista-burguês sempre assentaram as suas bases estruturais no conjunto das relações de trabalho que definem e mantém vínculos pautados nos processos de produção, devido ao fato de que “a sociedade capitalista está estruturada e organizada sobre o trabalho. Nesse tipo de sociedade, os homens têm vínculos sociais com todas as pessoas da terra, sobre ou sob a égide do trabalho” (MARX, 1975, p.284). Por outro lado, Iamamoto (2004, p. 97-98) afirma:

Do ponto de vista das classes trabalhadoras, estes serviços podem ser encarados como complementares, mas necessários à sua sobrevivência, diante de uma política salarial que mantém os salários aquém das necessidades mínimas historicamente estabelecidas para a reprodução de suas condições de vida [...]. Do ponto de vista do capital, tais serviços constituem meios de socializar os custos de reprodução da força de trabalho, preferível à elevação do salário real, que afeta diretamente a lucratividade da classe capitalista. Os custos desses serviços passam a ser partilhados não só pelo conjunto dos capitalistas, mas pelos próprios usuários, sendo subsidiados pelo Estado [...].

Nesse contexto, em relação ao caso brasileiro, percebe-se que algumas medidas governamentais, a partir da década de 1990, tinham o objetivo de desenvolver o país por meio da abertura de mercados e da regulação governamental. O país iniciava a sua entrada na era do mundo globalizado e de economia neoliberal, tendo como uma de suas estratégias para o fomento do desenvolvimento as políticas sociais voltadas para a escolarização e profissionalização da população:

O Estado assume não a função de mediador das exigências sociais estabelecidas nas relações sociais de produção capitalista, mas o papel de expressão do capital, regido pela lei do valor, ou seja, pela obtenção do trabalho excedente (mais-valia) [...] (BRINHOSA, 2001, p.41).

Vê-se um Estado de ações focalizadas e assistencialistas, pautado em interesses do mercado. Isso devido ao fato de que, no contexto neoliberal, na maioria das vezes, as políticas sociais são direcionadas às populações mais carentes, vitimizadas pelo processo de exploração capitalista, marcas da desigualdade social acirrada pela questão social, fruto do capitalismo. Nas palavras de Iamamoto (2001):

A questão social diz respeito ao conjunto de expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho – das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. É indissociável da emergência do “trabalhador livre” que depende da venda de sua força de trabalho como meio de satisfação de suas necessidades vitais. A questão social expressa, portanto *disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatisadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais.* (Grifo da autora) (IAMAMOTO, 2001, p.16).

Frente a esse pensamento, as políticas sociais possuem a finalidade de amenizar os problemas gerados pelo sistema capitalista, o que significou para o Brasil adota medidas políticas e econômicas que estivessem de acordo com os interesses do mundo globalizado. Antunes (2011) assevera que a reestruturação produtiva nos países da América Latina, assim como no Brasil a partir da década de 1990, passaram por transformações que provocaram consequências significativas para o mundo do trabalho, visto a necessidade de acompanhar a lógica neoliberal impostas pelos países desenvolvidos:

O quadro se definiu com a agressiva política de privatização do setor produtivo estatal, como siderurgia, telecomunicações, energia elétrica, setor bancário, entre outros, aprofundando ainda mais a subordinação do continente latino-americano aos interesses financeiros hegemônicos, especialmente àqueles sediados nos Estados Unidos. (ANTUNES, 2011, p. 39).

Nesse sentido, o novo contexto da reestruturação produtiva incentivada pelo neoliberalismo provocou para a classe trabalhadora a perda de forma gradativa de seus direitos sociais em favor dos interesses econômicos do Estado, o que resultou no processo de “retração da força de trabalho, e ampliou o contingente de subproletariados, de terceirizados, de subempregados, ou seja, das distintas modalidades de trabalho precarizado.” (ANTUNES, 2011, p. 42), incentivada pelo aumento da questão social.

Diante da instabilidade socioeconômica instalada no país, o governo buscou alternativas para amenizar a insatisfação dos grupos sociais vítimas do novo modelo econômico. Assim, uma das estratégias do Estado foi o desenvolvimento de políticas sociais que teriam a finalidade de

amenizar os danos que o projeto capitalista causa aos cidadãos do mundo inteiro. Tal natureza é intrínseca ao próprio padrão de acumulação de capital, no qual a razão de acúmulo iguala-se à desapropriação de determinados bens de uma maioria em relação à minoria (LIMA, 2010, p.01).

Entende-se que as políticas sociais são instrumentos que favorecem a execução do projeto capitalista, como forma de manutenção da ordem e minimização do conflito entre as classes sociais, por meio de ações que contribuem para o *status quo* da sociedade capitalista, realidade essa observada na construção das políticas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

1.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A questão temática da EJA, no Brasil, historicamente esteve à margem das prioridades do Estado até a década de 1940, devido ao fato de ser considerada uma educação secundária paralela à educação elementar comum, o que gerava uma falta de compromisso político do poder público (VENTURA 2001). A condição de direito à educação ofertada ao público da EJA passou a fazer parte da agenda de governo quando o Brasil se estrutura como um país urbano-industrial.

As transformações econômicas, políticas e sociais do país conduziram para que a EJA fosse inscrita no rol dos direitos da cidadania, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, que assegura o ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, para jovens e adultos que não conseguiram ou não conseguem concluir a escolarização básica em idade regular. Para compreender o significado da EJA no campo da política educacional e sua relação com a educação profissional, é necessário traçar um breve histórico de seus momentos importantes na educação brasileira.

Para Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), o tema da EJA insere-se no âmbito das políticas educacionais a partir da década de 1940, no entanto, na Constituição Federal de 1934, já é mencionado a oferta de ensino para esse público, com a elaboração de um Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União:

[...] Deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez, a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Para os autores, a ação do governo de buscar concretizar a oferta de ensino da EJA significou um olhar para um público excluído da escola e marginalizado na sociedade, visto que o Brasil, nas primeiras décadas do século XX, possuía índices alarmantes da população analfabeta. Diante de tal realidade, as ações em prol da EJA se intensificam a partir dos anos de 1940 e 1950, período em que são desenvolvidas medidas e campanhas para a escolarização, dentre elas: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942).

Ao instituir esse Fundo, o Estado se mostrou inovador por vincular parte de seus recursos a EJA. Foi estabelecido que “25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111), o que possibilitou a ocorrência de iniciativas de outros organismos do Estado.

No ano de 1947, o governo, preocupado em assumir o modelo desenvolvimentista, industrial e urbano do país, abandona o modelo estritamente agrícola e rural. Essa gestão, ao observar a necessidade de força de trabalho qualificada e alfabetizada para atuar no novo projeto político e econômico impulsionado pelo ciclo de industrialização nascente, que o intensificou o processo de proletarização do trabalhador brasileiro, cria o Serviço de Educação de Adultos (SEA) e a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

A CEAA, como política governamental, foi expressão de que a educação de adultos promovia o crescimento educacional da população, além de favorecer o crescimento econômico, uma vez que o Brasil buscava atender as exigências do contexto urbano industrial:

[...] Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida [...] (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

As medidas do governo para a EJA, apesar de buscarem minimizar o analfabetismo, tiveram como objetivo maior contribuir com a formação de força de trabalho associada à lógica de favorecer o crescimento econômico do país. No entanto, ao procurar atender o público da EJA, o Estado possibilitou que os movimentos populares em favor desse público ganhassem expressão e se manifestassem, objetivando o resgate do cidadão em prol de direitos sociais e políticas públicas.

A motivação dada aos movimentos populares nasceu também de iniciativas presentes em programas desenvolvidos entre os períodos de 1950 a 1964, tais como: Movimento de

Educação de Base (1961), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE), Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler – da Secretaria de Educação de Natal –, Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (1964), dentre outros.

Percebe-se que as iniciativas dos grupos populares foram em busca da concretização da educação como direito a uma população que vivenciava o preconceito do analfabetismo, o que, para Fávero (2004, p. 23), tornou-se “o primeiro e fundamental passo de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática”.

Assim, o desenvolvimento dos programas ou movimentos, ora de caráter popular ora sob o financiamento do Estado, possibilitou o surgimento de espaços para que os movimentos sociais não apenas solicitassem a educação ao público da EJA, mas exigissem uma educação crítica voltada à transformação social, a fim de romper com o caráter de adaptação ao processo de modernização do país, motivado por interesses estrangeiros dos países desenvolvidos.

Todavia, os movimentos críticos que buscavam reconhecer a EJA como modalidade de educação promovida pelos movimentos sociais no país, em 1964, devido ao Golpe Militar, sofreu sérias medidas de repressão, entre estas, o fim de vários programas e a desarticulação dos movimentos sociais. Isso porque as ideias defendidas por eles contrariavam os interesses impostos pelo governo militar.

Saviani (2010) afirma que os movimentos sociais em prol da educação e reconhecimento dos valores e cultura da população representaram perigo ao governo que se instalava após o golpe, pois favorecia a participação política das massas populares, a partir da tomada de consciência da realidade brasileira.

Não obstante, a EJA não poderia ser abandonada de fato pelo Estado, uma vez que era vista como um mecanismo de mediação com a sociedade e organismos internacionais, pois o país desejava uma política econômica forte e moderna, que minimizasse as disparidades referentes à distribuição de renda. Assim, a educação para o Estado foi uma “estratégia de obtenção de consenso passivo e de adaptabilidade às relações e produção impostas pelo capitalismo” (ALMEIDA; CORSO, 2014).

O Governo Militar, a fim de manter as características de um país em crescimento e atender aos objetivos de agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que buscou em suas ações a superação do analfabetismo, fez com que o Governo Militar brasileiro, por meio da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, criasse o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O MOBRAL se caracterizou como um programa de abrangência nacional, pois a intenção do Governo Militar era alfabetizar a todos. A princípio acreditava-se que o programa tivesse inspirações frerianas, já que a proposta de Paulo Freire desenvolvida antes do golpe militar baseava-se numa perspectiva de uma educação libertadora, direcionada ao conhecimento prévio do aluno, que ocorre por meio de intercâmbio entre as pessoas, uma troca de conhecimentos baseados em uma ação conjunta e solidária.

No entanto, o Mobral apresentava uma dimensão tecnicista, “restringindo o conceito de alfabetização à habilidade de aprender a ler e a escrever” (ALMEIDA; CORSO, 2014, p.23), contrariando o método de Paulo Freire em que o ato de ensinar é um processo de conscientização e reflexão sobre a realidade em que se vive. Assim, a ação do governo acerca do programa foi de implantar Comissões Municipais em todo o país, cujo objetivo maior foi executar atividades de centralização, controle rígido do que era ensinado e até mesmo do material didático utilizado nas ações de formação, a fim de romper com o sentido formativo e crítico.

Ainda no período militar, em 1971, foi criada a Lei n.º 5.692 que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, além de regulamentar o ensino supletivo através do art. 24: a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tinham seguido ou concluído na idade própria; b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971).

Na proposta criada por meio do ensino supletivo, os jovens e adultos poderiam, por meio de exames, adquirirem certificações relativas à reposição da escolaridade, aperfeiçoamento e qualificação referente à formação para o trabalho e profissionalização, porém a estratégia do governo evidenciou que a EJA mantinha a característica de uma política compensatória, como afirma Di Pierro (2005, p.1118):

Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.

As ações adotadas pelo governo priorizaram soluções técnicas em detrimento de questões sociais, que excluíam a maioria da população. Dessa forma, durante o período militar, a EJA esteve presente nas ações do Estado como instrumento político. Mas, nos anos de 1980, com o processo de redemocratização, o tema educação passa a ser visto de forma

diferente. Isso porque os movimentos sociais emergem no cenário nacional exigindo a efetividade da educação como direito e política pública.

Nessa direção, em 1986, é extinto o MOBRAL, sendo substituído pela Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar), de competência do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que assumiu a responsabilidade de articular com entidades governamentais e não governamentais a execução de projetos, a fim de fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau e promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, por meio de apoio técnico e financeiro. Para Paiva (2005), apesar da reorientação dada a EJA pela Fundação Educar, não foi possível reduzir os índices de analfabetismo no país.

Nesse sentido, inspirado pelo fim da ditadura militar, abertura política, legalidade dos sindicatos e movimentos sociais, discussões em torno da EJA foram novamente impulsionadas no âmbito político, o que resultou no reconhecimento da EJA como modalidade da educação brasileira na nova Constituição Federal do Brasil em 1988. Nessa direção, já no Governo Collor, as reformas nas políticas de educação, em especial as voltadas para a EJA sofreram impactos significativos, principalmente com a extinção da Fundação Educar em março de 1990.

O fim da Fundação representou a transferência da EJA para Estados e municípios a partir daquele momento. A União já não participava diretamente da prestação de serviços educativos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.121), “esse ato fez parte de um extenso rol de iniciativas que visavam ao ‘enxugamento’ da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais, simultâneas à implementação de um plano heterodoxo de ajuste das contas públicas e controle da inflação”.

Tal medida representou um marco na descentralização da EJA, uma vez que os entes federativos tiveram que garantir a escolarização sem investimentos diretos da União. No entanto, diante das transformações e da exigência de trabalhadores qualificados que atendesse às concepções do neoliberalismo de competitividade, lucro, produtividade e adaptação às novas exigências do mercado de trabalho, Collor implanta o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que era responsável pela execução de ações pontuais que não o configuraram como um programa nacional. Prometia substituir a atuação da Fundação por meio de transferência de recursos federais para as instituições públicas, privadas e comunitárias.

O objetivo do programa era promover a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade de jovens e adultos, porém, o programa, salvo algumas ações de resultados

isolados, não conseguiu ultrapassar a fronteira das intenções (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Nesse processo, as ações do Estado, desenvolvidas durante os anos de 1990-1994, ora pelo presidente Fernando Collor de Mello ora pelo presidente Itamar Franco (seu sucessor), representaram tentativas de atender a nova dinâmica econômica do país.

1.2 O Governo de Fernando Henrique e os rumos da EJA

Com a chegada à presidência da República do sociólogo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), o programa de governo priorizou uma reforma político-institucional da educação pública pautada em conceitos da administração, principalmente no que diz respeito à qualificação, como também a formação de trabalhadores aptos a se tornarem consumidores por meio de uma formação que possa inseri-los no cenário de produção flexível:

Segundo o discurso oficial e empresarial, as habilidades indispensáveis ao trabalhador, no “chão de fábrica”, são: capacidade de comunicação, viabilizada por meio do domínio de códigos e linguagens, contemplando, além da língua portuguesa, língua estrangeira e semiótica; autonomia moral, traduzida na capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento crítico e ético; e, finalmente, capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua dimensão mais ampla, que envolve responsabilidade, crítica e criatividade (OLIVEIRA, 2003, p.4).

Nesse período, ressalta-se a presença de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), entre outros, os quais sempre buscaram integrar a educação às lógicas do mercado e do comércio, influenciando a forma de gerir e organizar o sistema educacional por meio de convênios firmados junto ao Ministério da Educação.

Os resultados educacionais alcançados em Programas financiados com recursos oriundos desses organismos passaram a ser avaliados de acordo com os princípios administrativos da eficiência e eficácia, de tal forma que a “[...] educação básica e o ensino superior passaram a conviver sistematicamente com a avaliação vinda de fora que, com seus mecanismos de classificação, instituiu a cultura de concorrência nas escolas públicas e privadas do País” (FERREIRA, 2009, p.257).

As reformas educacionais iniciadas na década de 1990 configuraram como componentes estratégicos do Estado: “[...] passaram a cumprir uma função estratégica para realizar os motivos financeiros e institucionais e as razões econômicas e ideológicas, compósitos dos ajustes estruturais e setoriais implementados” (DEITOS, 2007, p.47). Esse

histórico direciona pensar as reformas educacionais como parte de uma contradição e articulação com aspectos socioeconômicos, políticos que influenciam uma determinada conjuntura sócio-histórica. Dessa forma, para Popkewitz (1997, p. 03):

A reforma do sistema educacional obedece, em cada momento, às necessidades impostas pelas condições econômicas e sociais mais gerais da sociedade e sua formulação e implementação estão sujeitas à correlação de forças existentes entre o poder político vigente e o conjunto das forças sociais, sobretudo as diretamente envolvidas na questão educacional.

Diante desse movimento, mesmo com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, o país continuou a vivenciar práticas políticas com a mesma lógica de formação historicamente instituída ao longo da história da educação:

Ao longo da história de constituição dos sistemas de ensino, considerando as especificidades de cada sociedade, a educação foi sendo pensada como um projeto social que respondesse às demandas ou necessidades estabelecidas pelos grupos hegemônicos. No atendimento dos propósitos, sobretudo das sociedades de orientação capitalista-liberal, encontramos várias finalidades para a educação escolar entre as quais se destacam: (a) garantir a unidade nacional e legitimar o sistema; (b) contribuir com a coesão e o controle social; (c) reproduzir a sociedade e manter a divisão social; (d) promover a democracia da representação; (e) contribuir com a mobilidade e a ascensão social; (f) apoiar o processo de acumulação; (g) habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores para servir ao mundo do trabalho; (h) compor a força de trabalho, preparando, qualificando, formando e desenvolvendo competências para o trabalho; (i) proporcionar uma força de trabalho capacitada e flexível para o crescimento econômico (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

É possível, nesse sentido, que as políticas educacionais mantivessem a educação propedêutica, criando ou reforçando a dualidade existente entre a formação intelectual e a formação técnica, pois devido ao momento econômico e social que o país passava, a educação tinha como objetivo atender aos imperativos econômicos. Para Oliveira (2009, p.241):

[...] O desafio essencial da educação era a capacitação e a requalificação dos trabalhadores para satisfazer às exigências qualificacionais do sistema produtivo, bem como formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado consumidor diversificado, sofisticado e competitivo.

Para o autor, as políticas públicas de educação e as instituições escolares, espaços que também materializam as políticas, passam a desenvolver práticas até então vistas em setores empresariais. Em outras palavras, a educação continuou a seguir a lógica da busca da

maximização de lucros e a redução de gastos, ficando assim retratada a cidadania como “uma questão totalmente privatizada, cujo objetivo é produzir indivíduos competitivos, interessados em si mesmos, competindo pelo seu próprio ganho material e ideológico” (GIROUX, 2003, p.53). Diante de um modelo empresarial para a educação no Brasil, as práticas e as mudanças nos níveis de escolarização alteram-se para atender às exigências dos processos de formação de força de trabalho, capacitada e moldada para o mercado de trabalho de acordo com três finalidades fundamentais:

1. Atrelar a educação escolar para a preparação para o trabalho e para a pesquisa acadêmica como um imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa.
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários.
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de modo semelhante ao mercado, mas é contraditório, porque, enquanto no discurso os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (LUCENA; FRANÇA; MUÑOZ PALAFOX, 2009, p.155).

Porém, para atender às exigências mercadológicas, o Brasil, primeiramente, precisava solucionar problemas históricos no que se refere ao público da EJA, uma vez que este, por situações socioeconômicas, não conseguia terminar os estudos ou até mesmo não se inseria no sistema de educação. Como formas de minimizar esses dilemas, no ano de 1990, o Brasil assume o compromisso na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien - Tailândia, que visou, entre suas ações, expandir a oferta de educação a todos até o ano 2000. Ao analisar o documento acordado na Conferência é possível perceber a preocupação em atender às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos:

[...] Representam, portanto, um consenso mundial sobre uma visão abrangente de educação básica, e se constituem numa ratificação do *compromisso para garantir que as necessidades básicas de aprendizagem de todos, crianças, jovens e adultos, sejam satisfeitas em todos os países* (UNICEF, 1990, p. 3). (grifo nosso)

O documento colocou em pauta – não apenas para o Brasil, mas também para outros países – que a educação básica é um assunto emergencial a ser tratado, principalmente para os países que se encontravam em desenvolvimento e que enfrentavam mudanças estruturais no âmbito social, econômico e político:

A educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; [...] Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social (UNICEF, 1990, p.02).

O acordo estabelecido na Conferência possibilitou ao governo brasileiro formular e implementar políticas e programas educacionais que pudessem atender o maior número possível de indivíduos, como forma de legitimizar o que é preconizado na LDB/1996 e na Constituição Federal, como a equidade de acesso e a igualdade de oportunidades. Além disso, houve também a pressão por meio dos Fóruns⁷ estaduais e regionais de EJA, criado por um grupo de educadores e participantes para exigir do governo o cumprimento de responsabilidades firmadas na Conferência.

No entanto, apesar desses avanços, “as políticas educacionais têm servido apenas como analgésico que atenua a dor, mas não cura a doença” (MENDES, 2013, p.29), enquanto as ações do governo têm sido medidas paliativas de caráter meramente compensatório. Em outras palavras:

As políticas educacionais precisam, então, ser pensadas, implementadas e avaliadas com base na ação de um estado moderno que desenvolve um projeto nacional em consonância com os interesses da maioria da população. A inclusão social das camadas menos favorecidas aponta para a necessidade de constituição de um *estado social* que atua por meio de políticas, sociais e educacionais que favoreçam o processo de emancipação desejado. (*Grifos do autor*) (OLIVEIRA, 2009, p.239).

Nada obstante, o autor expõe que o modo como às políticas educacionais, a partir dos anos 1990, foram desenvolvidas no país demonstram que “sob a ótica dominante, têm como finalidade habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores para servir o mundo do trabalho” (OLIVEIRA, 2009, p. 245). Na conjuntura dos anos 1990, ao mesmo tempo em que foram implantadas, as reformas educacionais também sofreram ajustes, visto que deveriam adequar aos processos de modernização (KUENZER, 2000).

⁷ Os Fóruns de EJA no Brasil iniciam suas atividades na década de 1990, a partir de compromissos assumidos pelo Brasil na V Conferência Internacional sobre EJA, em 1997, promovida pela UNESCO. Os Fóruns se constituem em espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas públicas de educação. No âmbito da EJA, os fóruns, nacionais ou estaduais, ao longo desses anos, vêm discutindo e contribuindo para a formulação de políticas de educação que visem à permanência, qualidade e a continuidade dos estudos da EJA, por meio da interlocução com organismos governamentais. Nesse sentido, os Fóruns de EJA, por sua representatividade, favorecem um constante movimento de reivindicações, diálogos e ações que perpassam a educação de jovens e adultos.

Em concordância com a autora, entende-se que isso resultou em mudanças estruturais da educação que pudessem, agora, capacitar trabalhadores que possuíssem conhecimentos técnico-científicos associados às tecnologias a serem utilizadas nos seus respectivos campos de atuação no mundo do trabalho. Além disso, deveria ser capaz de atuar em processos coletivos, em que também possa se tornar capaz de apropriar-se continuamente de novas competências exigidas pela constante modernização e atualização dessas mesmas tecnologias, para agir de forma prática e intelectual.

Assim, as mudanças estruturais do país, consequentemente as implicações no contexto educacional, procuraram promover reformas no âmbito da educação técnica-profissional, por meio da criação de programas focalizados em grupos específicos, como é o caso da EJA articulada com a capacitação técnica e científica para o mundo do trabalho. Nesse processo, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), no ano de 1997, foi publicado o Decreto n.º 2.208, que tinha por objetivo a separação formal entre o ensino médio e técnico, o que segundo Shiroma; Moraes; Evangelista (2011, p.77) proporcionou:

O divórcio entre ensino médio e técnico parece ter respondido, numa só cartada, a mais de um interesse. Supriu-se o estatuto de equivalência, recuperando uma antiga ambição da legislação educacional brasileira; parte do ensino pós-compulsório foi transformada em estritamente profissionalizante, adquirindo caráter terminal, e parte manteve-se propedêutico. Reeditando a velha dualidade, encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais, mas, sobretudo sociais e econômicas. A novidade é a criação de um nível básico, dentro do ensino técnico, que independe da escolaridade do aluno.

Entretanto, o que parece ser evidenciado, na prática, com essa estratégia de separação do ensino médio e técnico adotado pelo governo, foi a presença, novamente, do descaso governamental para com as necessidades de formação especificamente destinadas às classes populares. O que veio a ocorrer na realidade concreta foi uma significativa diminuição da oferta de cursos técnico-profissionais públicos, conforme a política foi sendo atribuída novamente ao setor privado, com a “incumbência de responder pela formação geral da força de trabalho, concedendo-lhe recursos públicos para fazê-lo, enquanto extingue vagas para o ensino regular” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p, 77).

Nesse foco, ao separar o ensino técnico e médio, a EJA tornou-se cada vez mais aligeirada, à proporção que o discurso da democratização do ensino passou a ser deixado de lado em detrimento de determinadas formas de exclusão de ensino: “[...] um sistema de educação e formação profissional, que inclui para excluir ao longo do processo, seja pela

expulsão [do trabalho formal e qualificado] ou pela precarização dos programas pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada” (KUENZER, 2007b, p.1153). As medidas tomadas pelo governo e os acordos firmados entre a iniciativa privada passaram a oferecer cursos que atendesse a proposta da reforma da educação profissional já iniciada, como afirma Ramos (2001, p.127):

[...] A compreensão da educação profissional como qualificação ou habilitação para o exercício da atividade profissional, de forma complementar e articulada à educação geral, podendo ser feita em escolas, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, desde que assentada sobre as competências construídas na educação geral.

Assim, o distanciamento do ensino técnico do ensino médio acabou por ofertar cursos até mesmo em ambientes de trabalho, o que, para Pino (2011, p.79), representou “[...] impulsionar o caráter capitalista da escola, de reprodução da divisão social do trabalho”. Para isso, como estratégia de reestruturação da educação profissional, o governo instituiu, em 1997, o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional).

O programa teve como objetivo “a adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho; da qualificação; reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores (as), independente do nível de escolaridade” (BRASIL, 1997, p. 01). A esse respeito, para a rede federal de educação profissional, o programa teve um papel significativo, pois proporcionou “reestruturá-la em relação às suas ofertas educacionais, à gestão e às relações empresariais e comunitárias, na perspectiva de tornar suas instituições competitivas no mercado educacional” (MOURA, 2012, p. 54).

É perceptível, na visão do autor, que a “intenção” do governo de reestruturar a rede de educação profissional não ocorreu, pois o programa promoveu o afastamento dessa rede da educação básica, uma vez que manteve ações políticas enraizadas na lógica compensatória, como asseveram Di Pierro; Joia e Ribeiro (2001, p.68):

Esse processo de deslegitimação da educação de jovens e adultos no conjunto das políticas educacionais não foi um fenômeno apenas nacional; resultou, de fato, de uma conjuntura internacional que afetou outros países em desenvolvimento. Nessa conjuntura, agências internacionais de fomento e financiamento da educação tiveram papel destacado, influenciando os governos nacionais na condução de reformas educativas, que tiveram características surpreendentemente homogêneas, considerando a diversidade da realidade dos países em desenvolvimento ao redor do globo.

Nesse ângulo, é possível afirmar que as concepções de políticas compensatórias que estiveram presentes durante os dois mandados de FHC (1994-2002) influenciaram os caminhos percorridos pelas reformas educacionais. Apesar de o Brasil requisitar, em função da conjuntura econômica e política, força de trabalho qualificada, era necessário (re)pensar o papel do jovens e adultos trabalhadores, pois estes estão para além de mão de obra especializada, a eles deve-se ofertar uma educação de direito, pautada na formação integrada (ensino técnico e ensino médio), como assegura Ciavatta:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (CIAVATTA, 2012, p.85).

Dessa maneira, o que se defendia era um ensino médio que possuísse em sua essência princípios da integralidade humana, mas para que isso ocorresse era necessário um amplo debate entre intelectuais e o governo, para que fosse mudada a forma como estava sendo moldado o ensino profissional no período FHC. Dessa forma:

O governo FHC não se mostrou totalmente fechado ao diálogo e à incorporação de sugestões; contudo, mostrou-se aberto a receber sugestões apenas daqueles setores ligados diretamente ao processo econômico, estabelecendo um esvaziamento do debate, haja vista sua concepção de democracia não premiar a possibilidade de discordância (OLIVEIRA, 2012, p. 86).

Assim, a postura assumida pelo governo FHC parece ter demonstrado que os interesses do país naquele momento foram centrados numa perspectiva ideológica associada à ideia de promoção do crescimento econômico em detrimento do desenvolvimento social, o qual continuou ser visto muito mais como despesa do que investimento. A preocupação do governo era privatizar o conhecimento de forma a aumentar a polarização da riqueza, deixando de lado a oferta de uma educação crítica que possibilitasse ao trabalhador reconhecer as formas de exploração do trabalho, uma vez que uma das teses da doutrina neoliberal, conforme a literatura, pressupõe a desigualdade como elemento fundamental para a eficiência e produtividade capitalista.

1.3 Governo Lula, educação profissional e integração com a educação básica

Diante do quadro de interesses econômicos do Estado, diferentes da sociedade brasileira em 2002, foi eleito o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que apresentava na sua proposta de governo a esperança de mudanças econômicas e sociais de uma parcela da população que sofria com os acentuados índices de desigualdades sociais, bem como o acirramento da pauperização.

Nos primeiros anos de seu mandato, Lula preocupou-se em colocar em prática um projeto de desenvolvimento pautado no processo de equilíbrio social, uma vez que nos governos anteriores a preocupação era regular práticas do mercado. Assim, o Estado assumia como uma de suas finalidades as questões sociais:

O governo Lula assume a condução do Estado brasileiro e aprofunda a adoção de políticas compensatórias como mecanismos de ajuste dos desequilíbrios causados pela radicalidade das práticas políticas de seu antecessor. No plano geral, “as bolsas” de assistência social foram ampliadas para um número maior de pessoas e, no setor educacional, diversos programas foram criados ou remodelados a fim de atingir a meta de um equilíbrio social assentado na ideia de ajustamento das ações dos diversos atores sociais (FERREIRA, 2009, p. 258).

No campo educacional, o presidente Lula buscou manter o compromisso estabelecido durante a sua campanha por meio do documento “Uma escola do tamanho do Brasil (2002)”, o qual foi visto como “compromisso eleitoral de mudar o ensino do país, em que reconheceu a educação como direito inalienável, sendo prioridades de seu governo a expansão do sistema educacional e a elevação de seus níveis de qualidade” (FERREIRA, 2009, p.260).

A fim de promover a expansão do sistema educacional e dos níveis de qualidade, os primeiros anos do governo foram marcados pela abertura de debates e propostas de políticas para a educação profissional, em especial para jovens e adultos, o que significou um confronto direto com o modelo econômico que vinha se desenvolvendo no governo de seu antecessor:

A multiplicidade de posições e de projetos societais, muitas vezes contraditórios, durante o governo Lula, deixou evidente a importância do papel da sociedade civil organizada, cobrando a ampliação dos espaços de debate em todas as áreas abrigadas pelo poder governamental, tornando-se necessária mais do que nunca uma mudança na correlação de forças, de

forma que as políticas públicas, particularmente a educacional, expressem os interesses dos setores majoritários da população (OLIVEIRA, 2012, p.86)

Com o propósito de atender às demandas vindas das classes sociais e de grupos da sociedade (movimentos sociais, intelectuais da educação), o Presidente fez com que o MEC publicasse o tratamento que seria dado à temática da educação profissional como política pública no país:

[...] 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, 2005, p. 2).

Apesar de expressar a importância da integração do ensino profissional e tecnológico ao ensino médio, nos primeiros anos, o governo instituiu alguns programas na área da educação voltados para a população de jovens e adultos, que herdaram as características de políticas compensatórias e focais, já relatado anteriormente, como forma de minimizar os impactos socioeconômicos. Ou seja, “a lógica adotada continuou sendo a da focalização à população em risco social, de forma mais ampliada” (FERREIRA, 2009, p.258). Sobre isso, Ciavatta e Rummert (2010, p.464) expõem:

[...] As políticas governamentais, no âmbito da EJA, revestem-se de um caráter de aparente democratização, marcado pela ampliação de oportunidades de elevação de escolaridade, na realidade, funcionais às atuais formas de divisão social do trabalho e aos novos requerimentos do processo produtivo na atual fase de acumulação do capital.

O governo, ao proporcionar mudanças no sistema de educação profissional e tecnológica, apresentou como desafio manter a política econômica, atendendo as classes sociais atingidas pelas consequências da reestruturação produtiva econômica, como o aumento do desemprego no país. Diante dessa conjuntura, o governo implantou programas e projetos voltados para o processo de escolarização e profissionalização dos jovens e adultos, como o Programa Escola de Fábrica.

O projeto teve como finalidade ofertar capacitação profissional inicial aos jovens de dezesseis a vinte quatro anos, desde que estivessem matriculados na educação básica ou na EJA e que possuíssem renda de um salário mínimo e meio per capita (BRASIL, 2005). O

projeto foi executado pelo MEC, Secretaria Nacional de Juventude e parcerias com Municípios e entidades privadas, desde que fosse sem fins lucrativos:

O Programa Escola de Fábrica é definido como um programa de inclusão social, voltado para beneficiar estudantes excluídos do mercado de trabalho, e que pretende estimular empresas privadas a praticarem a responsabilidade social (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1101).

No entanto, o Programa Escola da Fábrica recebeu muitas críticas, pois contrariava o que havia sido proposto pelo atual governo, que era promover a articulação do ensino profissional e tecnológico e a educação básica. O ensino proposto no programa poderia ser oferecido no próprio ambiente de trabalho, o que descharacterizava o ambiente escolar:

A ideia [da Escola da Fábrica] é baseada no projeto Formare, da Fundação Iochpe, iniciado com recursos do PROEP, e se apoia nas parcerias firmadas com empresas e indústrias de todo o país para que elas façam a qualificação profissional de jovens (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1101).

Ao implantar esse programa, o governo continuou a reforçar visões e práticas mercadológicas associadas à educação, contexto esse que, a partir do ano de 2005, levou a edição de outra proposta de formação denominada: Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos (PROJOVEM), criado por meio da Medida Provisória n.º 238/2005, destinado aos jovens com idade entre 18 e 24 anos que ainda não tivessem concluído a oitava série (hoje nono ano) do ensino fundamental e não possuíssem vínculo empregatício. Para que os jovens pudessem se inserir no mercado de trabalho, em curto tempo, a intenção do programa foi buscar a promoção de qualificação profissional, com a pretensão de

[...] contribuir especificamente para a re-inserção do jovem na escola; a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1102).

Ambos os programas adotados pelo governo tiveram por objetivo inserir o mais rápido possível o jovem e adulto no mercado de trabalho. Porém, apresentaram ausência de integração com outras políticas públicas que pudessem proporcionar a inserção no mercado de trabalho formal e a melhoria da renda familiar. Para superar esse impasse, o governo já vinha investindo, desde 2003, em debates sobre a temática, que resultaram, no ano de 2004, no

Decreto n.º 5.154/2004, que regulamentou a educação profissional no país, em revogação do Decreto n.º 2208/1997, referente à regulamentação da educação profissional, publicada no governo de FHC.

O novo Decreto apontou “para a possibilidade de integração entre ensino médio e a educação profissional, mas mantém as outras duas possibilidades de articulação previstas no Decreto n.º 2.208/1997 – as formas subsequente e concomitante [...]” (MOURA, 2012, p.55). Conforme a literatura, no momento ainda não era a proposta ideal, mas possibilitava pensar em uma reestruturação da educação profissional e tecnológica que fosse mais significativa e que realmente atendesse os principais interessados, jovens e adultos das classes majoritariamente excluídas:

[...] O decreto representa uma possibilidade de avanço na direção de construir um ensino médio igualitário para todos, pois, apesar de não se confundir com a politecnia, fundamenta-se em seus princípios e é exigência de uma sociedade na qual a elevada desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos das classes populares a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar (MOURA, 2012, p.56).

Com a implementação do Decreto, a educação profissional e tecnológica “integrada” ao ensino médio passou a ser promovida no país por meio da oferta de programas ou cursos ofertados nas perspectivas das modalidades denominadas subsequente e concomitante,⁸ principalmente a partir do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Consequentemente, “uma educação nessa perspectiva exigiria uma nova concepção de sociedade mais democrática e com justiça social, uma racionalidade mais humanista e libertadora” (FERREIRA, 2009, p.256). Logo, a possibilidade de uma concepção de educação profissional humanista e libertadora deveria continuar a ser parte de uma luta constante da sociedade civil que, ao se deparar com ações contraditórias identificadas, de alguma forma, no governo Lula, deveria continuar a exigir um posicionamento popular orientado para a valorização efetiva das políticas sociais. Entretanto, Oliveira (2012, p.87) expõe:

⁸ De acordo com a Lei n.º 11.741, de 2008, a modalidade subsequente refere-se a cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. A modalidade concomitante é oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, podendo ser na mesma instituição ou em instituições distintas.

pesquisadores, movimentos sociais e representantes sindicais reconhecem que o Presidente, ao revogar o Decreto n.º 2208/97, representou a forma possível de fazer com que a dualidade no campo da educação básica e da educação profissional pudesse, pelo menos no âmbito da legislação, ser amenizada.

Assim sendo, o governo possibilitou repensar diretrizes políticas e pedagógicas que visavam garantir ao público da EJA maiores possibilidades de acesso e formação inicial e continuada, possibilitando uma educação integrada, rompendo com o caráter dualista que vinha sendo desenvolvida no país.

A educação profissional integrada a EJA ganhou, em tese, um espaço nas instituições de ensino, principalmente a partir da criação dos Institutos Federais de Ensino, Ciência e Tecnologia que passaram a reservar vagas para o público da EJA, em conformidade com os objetivos expostos na Lei 11.892/2008, no art. 07, no inciso I, em que os IFs devem “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”, além de ofertar formação inicial e continuada de trabalhadores em todos os níveis de escolaridade.

Ressalta-se que esses assuntos serão tratados nos próximos capítulos da dissertação.

CAPÍTULO II – PERCURSO HISTÓRICO: análise da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Este capítulo tem por objetivo apresentar um breve contexto histórico-social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), no âmbito das políticas de educação profissional, com foco na implantação do PROEJA, a partir do Decreto 5.840, de 13 de julho 2006, que regulamenta cursos de nível médio integrado a educação profissional para formação de jovens e adultos.

2.1 A Educação Profissional e seus antecedentes históricos

A trajetória da educação profissional no Brasil tem como marco histórico o ano de 1909, em que são criadas as primeiras escolas de aprendizes artífices destinadas ao ensino profissional primário e gratuito, regido pelo Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro, o que representou o embrião da rede federal de educação profissional no país.

Por meio do Decreto, instalaram-se 19 escolas nas capitais, no território nacional, conforme a divisão geopolítica na época, cuja finalidade era a formação de operários para atender às novas demandas advindas do inicial processo de industrialização. Uma das justificativas para as instalações das escolas foi a possibilidade de adaptação às necessidades de uma qualificação profissional que pudesse suprir as necessidades iniciais advindas das modernas tecnologias importadas (MANFREDI, 2002).

A criação das escolas de aprendizes artífices evidenciou que a formação para o trabalho era destinada às classes sociais mais pobres, como forma de conter as reivindicações sociais e favorecer o disciplinamento diante das transformações nas relações de trabalho, decorrentes das novas configurações econômicas da sociedade capitalista. Isso porque o governo acreditava que por meio da profissionalização era possível minimizar os problemas sociais que assolavam essa classe social, além de os tornarem úteis para a nação, conforme expresso no Decreto de 1909:

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer das dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só *habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime*, que é

dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909). Grifos nossos

Nota-se que as instituições de ensino possuíam um caráter educacional assistencialista e compensatório, reforçando a ideia que as classes menos favorecidas deveriam desempenhar apenas atividades voltadas para o mercado de trabalho como forma de legitimar as “ações sociais” do Estado.

O que para o Estado era um instrumento para assegurar as condições básicas do desenvolvimento, para as classes menos favorecidas significava “integrá-las à ordem estabelecida pelo capital: é a integração ao sistema de dominação na sua condição de dominada [...]. É a institucionalização, pelo Estado, da pobreza, transformando o que era ‘um problema social’ em uma questão sob controle” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p.112).

O Decreto, apesar de expressar as desigualdades sociais e culturais existentes, possuía um caráter moralizante e até mesmo repressor em sua proposta, pois a educação para o trabalho era vista como “cura” para as mazelas sociais, o que distanciava a classe trabalhadora do ensino propedêutico, uma vez que este era destinado exclusivamente aos filhos da elite.

É notório que a partir das primeiras experiências de ensino profissional no Brasil, já no século XX, existia uma dualidade estrutural entre o ensino técnico e o ensino propedêutico, característica de uma sociedade marcada pela divisão social e técnica do trabalho, em que uma determinada classe é preparada para atuar em funções instrumentais, auxiliando a outra classe para que exercesse funções intelectuais.

Realidade apontada por Manacorda (2008, p.123), a partir de estudos de Gramsci, que afirma que “a escola tradicional era oligárquica, não pelo seu método de ensino, nem pela sua tendência a formar homens superiores, mas porque está reservada apenas para uma elite de futuros dirigentes, a um determinado estrato social”. Em outras palavras, cria-se uma “barreira social que se interpõe entre o ensino secundário humanista e desinteressado e o ensino profissional técnico utilitário e de nível elementar” (SOUZA, 2008, p.109).

Ainda que as escolas de aprendizes artífices apresentassem um caráter assistencialista, no momento representaram um avanço em relação à estrutura de ensino, pois era um sistema educacional de abrangência nacional, currículos e metodologias próprias que se distinguiam das demais instituições de ensino elementar (MANFREDI, 2002), ainda que a administração estivesse sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e

Comércio, que justifica o propósito da abrangência nacional: promover o desenvolvimento industrial ainda incipiente no país.

Nesse percurso, o desenvolvimento de ações destinadas à formação de trabalhadores, principalmente entre 1930 e 1940, no país, foi marcado por significativas transformações no âmbito do ensino profissional. Foi estruturada a Inspetoria do Ensino Profissional e Técnico, que passou a supervisionar as escolas de aprendizes artífices que, posteriormente, em 1934, transformaria-se em Superintendência do Ensino Profissional, impulsionando a criação de novas escolas industriais (BRASIL, 2009). Um marco legal do período foi a Constituição Federal outorgada em 1937⁹, sendo a primeira a tratar especificamente do ensino técnico, profissional e industrial, como proposto no seu Artigo n.º 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumprilhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. 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. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937)

É possível afirmar, com base no texto constitucional, que a lógica do Estado naquele momento foi capacitar a classe trabalhadora para a nova dinâmica da industrialização que se instalava no país. Isso porque, segundo Romanelli (2010, p.59), “onde se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho”. Assim, apesar de o Estado reconhecer a necessidade de instruir a população para a realidade do capitalismo industrial, manteve as características elitistas no ensino, como ressalta Ramos (2009, p.30):

No momento em que a ideologia do desenvolvimento começava a ocupar espaço na vida econômica e política do país, sequer houve qualquer preocupação consistente com o ensino técnico, científico e profissional, oficializando-se o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro profissional independente e restrito em termos de configuração produtiva e ocupacional.

⁹ É a quarta constituição brasileira, outorgada em 10 de novembro de 1937, pelo presidente Getulio Vargas (que governou o país entre os anos de 1930-1945), no mesmo dia em que, por meio de um golpe de Estado, era implantada no país a ditadura do Estado Novo.

Diante das mudanças do ensino profissional, voltado quase que exclusivamente para os pobres, ainda no ano de 1937 foi assinada a Lei n.º 378, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus (MEC, 2009). Com a criação dos Liceus Profissionais, delimitou-se claramente a divisão social e técnica do trabalho, o que demarcou a trajetória educacional daqueles que já se faziam presentes nas antigas escolas de aprendizes e artífices, “órfãos e desvalidos da sorte”, pois a estes era garantido “apenas os primeiros 10 anos de escolaridade, teto máximo para aqueles que desempenhariam funções intermediárias no processo produtivo, que exigissem algum nível de formação escolar” (KUENZER, 2007a, p.12).

Ressalta-se que nesse período o Brasil vivenciava as primeiras influências do taylorismo/fordismo, modelos que visam à produção em larga escala, sustentado pelo processo de superexploração do trabalho, além da extração absoluta e relativa do trabalho, o que oferecia altos níveis de mais-valia para o capital (ANTUNES, 2011).

O taylorismo/fordismo intensificou a divisão do trabalho baseada na divisão social entre os trabalhadores que exerciam atividades intelectuais e os que exerciam atividades instrumentais. Essa perspectiva desenvolveu o paradigma da organização verticalizada, principalmente no setor industrial. Kuenzer (2001) acredita que, ao verticalizar o sistema de produção, ocorre a fragmentação do conhecimento do trabalhador, pois este se encontra limitado a exercer a função a qual foi designado, o que impede o trabalhador de experienciar atividades intelectuais que articulem o conhecimento científico e outras formas de fazer.

Assim, com o objetivo de qualificar a força de trabalho empregada para atender à demanda da industrialização, o Estado intensifica as reformas do ensino profissional, principalmente a partir da Reforma de Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino (1942 e 1946). A Reforma de Capanema estruturou o ensino industrial e reformou o ensino comercial a partir da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), assim como operou mudanças no ensino secundário. Entre as mudanças, destacaram-se:

- o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio;
- o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão;
- os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria;
- O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades (BRASIL, 2009, p.04).

As mudanças propostas pelo ministro Capanema¹⁰ reforçaram a separação existente entre as modalidades de ensino científico e profissional, uma vez que, aos alunos dos ensinos profissionalizantes, o acesso ao ensino superior apenas ocorreria por meio de seleção, em que deveriam provar as suas competências nos conteúdos gerais, conforme aponta Kuenzer (2002, p.28):

Essa possibilidade reafirma um princípio já presente nas formas escolares anteriores: o acesso ao nível superior (a continuidade de estudos, portanto) se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que se desenvolverão as funções dirigentes. É o que Gramsci (1978) denominou de princípio educativo tradicional na vertente humanística clássica.

Percebe-se, assim, que as mudanças na estrutura educacional foram o reflexo dos momentos vividos no país, cujo propósito era o crescimento e progresso acelerado, visto que o sistema de ensino foi contemplado tanto pelo setor público quanto pelo poder privado, principalmente com a criação do Sistema de Aprendizagem Comercial (SENAC), por meio do Decreto n.º 8.621, de 1946.

A criação do SENAI e SENAC (que, após um período tornaram o chamado Sistema S) contribuiu para qualificar a mão de obra a partir dos princípios taylorista-fordista, pois, nesse modelo de produção, o trabalhador deveria estar apto a atuar em uma produção em série e em larga medida (TONET, 1998), a fim de executar as mesmas ações, tornando-se um mero executor.

O SENAI e SENAC passam a ter maior destaque com relação às escolas normais, uma vez que ofereciam aos trabalhadores uma formação aligeirada, ou melhor, treinamento que os incluíam rapidamente no mercado de trabalho devido a sua “preparação rápida e elementar dado por seus cursos de aprendizagem” (ROMANELLI, 2010, p.173) como forma de atender às demandas dos setores comerciais e industriais.

Diante do crescente desenvolvimento nos setores da economia no Brasil, ainda na década de 1940, os Liceus Profissionais são transformados em Escolas Industriais e Técnicas por meio do Decreto n.º 4.127/1942, o que significou, formalmente, “o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à sua formação” (BRASIL, 2009, p. 04).

¹⁰ Gustavo Capanema foi ministro da Educação e Saúde na Era Vargas, responsável por instituir Leis Orgânicas da Educação Nacional (Reforma Capanema) que afetaram a educação básica e a educação profissional do país.

Para o governo criar as Escolas Industriais e Técnicas, configurou-se a constituição do ensino médio a partir dos objetivos do mundo capitalista, uma vez que os alunos eram preparados em cursos específicos de formação profissional, atendendo a um novo padrão dos modos de produção e racionalização do trabalho (GOMES, 2013), pois o caráter de modernização que o Brasil apresentava exigia maior qualificação da mão de obra, que ficou sob a responsabilidade tanto da rede pública quanto da privada.

Com a meta de acompanhar os avanços econômicos de países desenvolvidos, o governo cria metas e alternativas para o desenvolvimento interno, devido a crescente urbanização e o avanço dos setores secundário e terciário. Logo, o ensino passa por mais uma intervenção estatal, em 1959. Por meio da Lei n.º 3.552, as escolas industriais e técnicas tornaram-se autarquias federais com a designação de Escolas Técnicas Federais.

É possível notar que a mudança possibilitou autonomia às Escolas Técnicas Federais no âmbito da gestão e da didática. Com isso, a decisão do governo intensificou a formação de técnicos, indispensável diante da aceleração do processo de industrialização, como expresso pelo Artigo n.º 01 da referida legislação: “a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos; b) preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio” (BRASIL, 1959).

Frente a isso, posteriormente é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 4.024/1961), que refletia as contradições da sociedade. A LDB/61 reconheceu, pela primeira vez, a importância de outros saberes para o aprendizado, envolvendo todos os níveis e modalidade de ensino, além de propor a integração do ensino técnico e científico por meio do sistema de equivalência,¹¹ possibilitando ao estudante a oportunidade de prosseguir nos estudos.

Para Moura (2010, p.66), esse fato colocava, “formalmente, um fim na dualidade de ensino. É importante frisar também que essa dualidade só acabava formalmente, já que os currículos se encarregavam de mantê-la”. Para o autor, os conteúdos exigidos nos processos de acesso ao ensino superior privilegiavam os conteúdos gerais destinados às elites, enquanto os conteúdos nos cursos profissionalizantes eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho, o que dificultava o acesso das classes populares.

¹¹ O aluno deveria comprovar que o ensino técnico era equivalente ao ensino secundário para ingressar em cursos superiores. A comprovação ocorria por meio de certificação do ensino técnico ou pela realização de exames de admissão.

Kuenzer (2002) expõe que não ocorreu a superação da dualidade estrutural, pois se encontravam bem definidas as modalidades de ensino, assim como sua clientela, de modo a formar trabalhadores, instrumental e intelectual, por meio de diferentes projetos pedagógicos. Desse modo, apesar de a LDB/61 ter reconhecido a necessidade de integração do ensino, não ocorreram mudanças significativas na sua proposta devido às diferenças dos currículos, fator que, consequentemente, dificultou o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior.

Como forma de tentar minimizar o caráter dualista do ensino, que se manteve presente com a LBD de 1961, no ano de 1970, a educação básica sofre uma reforma, por meio da Lei 5.692/71 (Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus). Nessa lei, tornou-se compulsório o ensino técnico profissional em todo o currículo do segundo grau para além das escolas técnicas.

Conforme a literatura, essa atitude do governo representou a substituição de conteúdos humanistas por conteúdos científicos e técnicos, orientados para o trabalho. As adequações propostas para o sistema de ensino encontravam-se de acordo com as estratégias políticas e econômicas, uma vez que a profissionalização permitiria a estabilidade e o desenvolvimento econômico do país, logo, supriria as necessidades do mercado, que eram cada vez mais intensificadas pela rápida urbanização e procura por empregos.

Acerca disso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) discorrem que o discurso desenvolvido pela reforma era de atender a demanda de técnicos de nível médio que passaram a ser exigidos pelo mercado de trabalho e conter a pressão sobre o ensino superior, na tentativa de evitar a “frustração dos jovens” que não conseguiam ingressar nas universidades ou no mercado de trabalho por não terem uma habilitação profissional. Assim, a “terminalidade” do ensino técnico minimizaria essa problemática.

Percebe-se aqui que o novo paradigma proposto de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau como forma de atender a crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização (MOURA, 2010) causou resistência e estranhamento por parte das instituições e empresários do ensino, acostumados a formar uma parcela da população que estivesse apta a atender às dinâmicas do processo de trabalho, e outra a ingressar no ensino superior.

Diante da resistência por parte de alguns setores da sociedade – com interesses que não eram das classes populares –, o sistema de profissionalização compulsória no âmbito dos sistemas estaduais e particulares não foi implantado completamente, por falta de investimento adequado.

Em contrapartida, as Escolas Técnicas Federais, por possuírem autonomia de gestão, “aumentavam expressivamente o número de matrículas e implantavam novos cursos técnicos” (BRASIL, 2009), o que as tornaram referência na formação de técnicos de ensino médio, resultado de financiamento específico e um corpo docente especializado, “consolidando-as como as instituições mais adequadas para conferir ao então segundo grau o caráter profissionalizante voltado para a formação em habilitações profissionais específicas” (RAMOS, 2006, p.285).

O reconhecimento dado às instituições conduziu a transformação de algumas Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), por meio da Lei n.º 6.545, em 1978. A criação dos CEFETs conferiu mais atribuições a elas, pois começaram ofertar cursos em nível superior. A princípio, deveriam formar engenheiros de operação e tecnólogos, além da oferta do ensino médio, como expresso no Artigo n.º 2 da Lei de criação:

Art. 2º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica [...] têm os seguintes objetivos: I - ministrar ensino em grau superior: a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos; b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos; II - ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais; III - promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial; IV - realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1978)¹².

A expansão da oferta de ensino superior pelos CEFETs, não minimizou o descontentamento criado com a compulsoriedade da educação profissional no ensino médio nas escolas ditas “tradicionais”. Isso porque a intenção do governo era formar técnicos com o menor tempo possível para atender às necessidades do processo de industrialização e avanço da economia, conforme a ideologia propagada pelo governo, de que o Brasil vivenciava o “milagre econômico brasileiro”¹³.

¹² Redação alterada posteriormente pela Lei n.º 8.711, de 1993, que trata a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências.

¹³ O milagre brasileiro corresponde ao período de 1969-1974, momento em que o Brasil vivenciava a Ditadura Militar (1964-1985). O milagre econômico brasileiro é caracterizado pelo crescente aumento do produto interno bruto (PIB) e declínio das taxas inflacionárias, assim como a vinda de empresas multinacionais, que impulsionaram o processo urbano-industrial do país. Para melhor entendimento ver: FERREIRA & BITTAR. *Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar*. Cad. CEDES, Campinas, vol.28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Nessa direção, a opção de profissionalizar o nível de ensino médio não provocou os resultados esperados pelo governo, o que ocasionou a promulgação da Lei n.º 7.044, em 1982, que extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau. A partir deste momento, a escola em vez de “habilitar”, seria apenas escola de “preparação para o trabalho” (CARVALHO, 2003). Com o fim da obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio, as escolas técnicas federais voltam a ser valorizadas como formadoras de profissionais habilitados, como afirmado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.34):

No caso das escolas técnicas federais, diferentemente, a inflexão promovida pela Lei n.7044/82 voltou a valorizar a formação por elas desenvolvida, já que essas seriam as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, voltado para a formação em habilitações profissionais específicas.

Entretanto, os autores expõem que mesmo que as escolas técnicas apresentassem reconhecimento no âmbito do ensino profissional, ainda não ofereciam um ensino que possibilitasse ao aluno questionar e ser crítico, em função da fragmentação dos conteúdos, que reforçava a dualidade estrutural, até o final da década de 1980. Assim, as escolas técnicas federais desempenharam no período a função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, “sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre o seu papel econômico e social” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.34). É perceptível, então, que, até a década de 1980, o ensino no Brasil, principalmente o profissional, tinha finalidade de atender a trabalhadores e filhos de trabalhadores, distanciando-os do ensino propedêutico. Em outras palavras:

Uma pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, considerando desnecessário ao trabalhador ter acesso ao conhecimento científico que lhe propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas e a construção de sua autonomia. (KUENZER, 2002, p.31)

Diante desse quadro, a sociedade civil organizada ligada às entidades educacionais, após o fim da ditadura militar¹⁴ e com a instalação da Constituinte em 1987, almejavam mudanças no âmbito da educação brasileira. O desejo era que a nova Constituição incorporasse a educação, em seu texto, como pública, democrática, laica e gratuita, reconhecendo-a como prática social, associada ao conhecimento, sendo responsabilidade do

¹⁴ Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), período em que o país foi governado por militares.

Estado, rompendo com a educação pautada com a lógica do capital e prestação de serviço (MOURA, 2010), principalmente no âmbito da educação profissional.

Ramos (2009) assevera que a nova leitura acerca da educação profissional deveria recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, a fim de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas utilizadas na produção e não um mero adestramento como vinha sendo desenvolvida a educação profissional no Brasil, o que possibilitaria a formação não de técnicos especializados, mas polítécnicos.

Para a autora, a proposta dos educadores envolvidos nesse projeto de educação buscava a superação da dicotomia entre instrução profissional e instrução científica, pois, diante da concepção da politecnia, teríamos um profissional capaz de desenvolver e compreender o caráter científico e prático do trabalho desenvolvido na sociedade.

Saviani (2003) evidencia a discussão sobre politecnia, pois, para ele, o termo, ao ser analisado de forma literal, significa múltiplas técnicas, correndo o risco de ser entendido como uma totalidade de técnicas fragmentadas, não sendo essa a proposta para as mudanças na educação profissional, que é de um ensino que envolva princípios da ciência, trabalho, cultura:

[...] Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação política. [...] Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 2003, p.140).

Nessa ótica, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como direito social e, em seu Artigo n.º 205, propõe que a educação deva visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, no momento da aprovação da Constituinte, a perspectiva da educação política e outras mudanças para o ensino médio ainda estava sendo debatida por educadores progressistas que almejavam por uma nova LDB.

2.2 A educação profissional e os novos rumos a partir de 1990

Após a aprovação da Constituição Federal de 1988, a educação profissional continuou a sofrer significativas mudanças para atender às novas transformações políticas, sociais e econômicas com o fim do período ditatorial. No âmbito econômico, o país iniciava as primeiras ações para se enquadrar na economia neoliberal e globalizante. Diante disso, a indústria requisitava um trabalhador com capacidade intelectual, que pudesse se adaptar à produção flexível. Para Kuenzer (2002, p.32), o perfil desse novo trabalhador deveria agregar algumas características, tais como:

- Capacidade de comunicar-se adequadamente;
- Autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente;
- Autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético;
- A capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade.

Esse novo perfil do trabalhador era a possibilidade de romper com o antigo modelo de mão de obra formado na educação profissional antes difundido no país. Com isso, o governo, em 1994, promulga a Lei n.º 8.948/94, que institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Por meio dessa legislação são transformadas gradativamente as Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), processo iniciado em 1978, conforme apresentado anteriormente.

Dois anos depois, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394, de 1996, que dispõe um capítulo sobre a Educação Profissional, superando o enfoque de assistencialismo e preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional no país (BRASIL, 2009).

Contudo, a nova LDB, apesar de propor mudanças no âmbito da educação profissional ao constituir-la como modalidade, ainda manteve a separação entre a educação básica, distanciando a perspectiva de formação integral, como é exposto em seu artigo n.º 40: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

A legislação, ao contemplar a educação profissional e reconhecê-la como modalidade, não minimizou as formas fragmentadas e aligeiradas do ensino profissional, pois,

para atender a lógica produtiva capitalista, rompe com a perspectiva de um ensino integral capaz de dar ao trabalhador “conhecimentos de base unitária de formação geral e a preparação para o exercício de profissões técnicas” (RAMOS, 2010a, p. 52).

Assim, a postura do Estado é refletida novamente na educação, o que resultou na promulgação do Decreto n.º 2.208, de 1997¹⁵, que estabeleceu a organização independente da educação profissional, mantendo, mais uma vez, a dualidade tão presente do histórico da educação profissional. Questão que significou um retrocesso, conforme afirma Saviani (1998, p.94):

[...] Como se vê, o cerne da política educacional relativa à educação profissional é a separação entre o ensino médio e o ensino técnico. Isso significa voltar no tempo, não apenas em relação à Lei n.º 5.692, de 1972, mas em relação à LDB de 1961 já que flexibilizou a relação entre os ramos de ensino médio de então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles, quebrando, assim, a “dualidade de sistemas”, próprio das reformas Capanema da década de 40, na vigência do Estado Novo: Ora, é a essa dualidade que retorna agora o Decreto n.º 2.208/97.

Durante a vigência do Decreto n.º 2.208/97, as escolas técnicas deixaram de oferecer ensino médio profissionalizante para oferecer cursos técnicos concomitantes ou sequenciais. O que se viu foi a distorção do conceito de politecnia. Isso porque a forma como foi proposto o ensino médio profissional conduziria ao adestramento de técnicas produtivas necessárias ao processo de produção.

Deveriam, portanto, na verdade, era formar politécnicos capazes de relacionar conhecimento e a prática do trabalho, dando “base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (RAMOS, 2010b, p.44). Frente a algumas polêmicas vividas pelo governo, no ano de 1997, as escolas técnicas federais passam pela consolidação do processo de transformação em CEFETs, via Decreto n.º 2.406.

Por meio da nova legislação, as instituições teriam a autonomia de ofertar cursos de formação para tecnólogos; e outras, o nível técnico, ou seja, “a educação profissional formaria, respectivamente, operários (com título de técnicos) e técnicos (com título de tecnólogos) para o trabalho complexo, enquanto no nível básico seriam formados os operários para o trabalho simples” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.48). Diante das novas propostas nas ofertas de cursos regulamentados pelas legislações, conduziu-se a geração de aspectos conflitantes entre as instituições:

¹⁵ Já discutido anteriormente no capítulo I.

[...] A rede federal passou a ter dois conjuntos de CEFETs: os instituídos antes de 1997 e aqueles posteriores a esta data, os quais foram designados pelas comunidades escolares, de forma irônica como, respectivamente, *cefetões* e *cefetinhos*. Os primeiros com autonomia para atuar até a pós-graduação; os segundos podendo ofertar, em nível superior, somente os cursos superiores de tecnologia e as licenciaturas. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.49) (grifos dos autores)

Os chamados *cefetões*¹⁶ acreditavam que, devido a sua trajetória histórica e pedagógica, estavam aptos a se transformarem em Universidades Politécnicas e/ou Tecnológica. No entanto, esse desejo foi adiado até o ano de 2005, diante das reformas que envolviam a educação e a educação profissional do país.

O que se pretendia nas ações, portanto, era a revogação do Decreto n.º 2.208/97 e a criação de outra instrução legal que articulasse a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na forma integrada, visto que as reformas do ensino médio conduzidas durante o governo de FHC¹⁷ promoveram mudanças de ordem estrutural e conceitual, como afirma Ramos (2010, p. 47):

As formulações estiveram em sintonia com as orientações das agências internacionais, especialmente o BID, tendo como espinha dorsal a separação entre o ensino médio e a educação profissional, tanto na forma das matrículas quanto das instituições, configurando-se escolas próprias para cada uma das modalidades.

A possibilidade de mudança desse quadro construído e estruturado para a educação profissional, a partir de 1990, ocorreu apenas com a eleição do Presidente Lula, em 2002.¹⁸ Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.1089) afirmam que o tratamento a ser dado à educação profissional, anunciado pelo Ministério da Educação, no início do Governo Lula, “seria de reconstruí-la como política pública e corrigir conceitos e distorções decorrentes das medidas do governo anterior”.

A partir de uma proposta de um projeto de ensino médio que superasse a dualidade histórica e integrasse a formação básica e formação profissional, o governo revogou o Decreto n.º 2.208/97 e instituiu o Decreto n.º 5.154, em 2004. O Decreto n.º 5.154/2004 permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio regular de acordo com o disposto no Artigo n.º 36 inciso I da LDB/96:

¹⁶ Refere-se aos CEFETs criados em 1978.

¹⁷ O presidente Fernando Henrique Cardoso exerceu dois mandados consecutivos entre os anos de 1994-2002, sendo responsável pela chamada Reforma da Educação Profissional no Brasil.

¹⁸ Mencionado no primeiro capítulo da dissertação.

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Esse momento representou, segundo a literatura, a possibilidade de construir um ensino médio que “consolidasse a formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação imediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Com o Decreto, a rede federal de educação profissional foi implantando novas orientações de ações, pois pensar em uma educação integrada exigia o rompimento com alguns paradigmas históricos, uma vez que a visão a respeito do trabalho não se centrava mais apenas em seu caráter de produção, mas no seu sentido ontológico e histórico.

Para Ramos (2010), o primeiro sentido mencionado anteriormente refere-se à práxis humana, ou seja, a forma pela qual o homem produz sua própria existência em relação à natureza e com outros homens e, assim, produz conhecimento. Como ser histórico, transforma-se em trabalho assalariado no sistema capitalista, forma específica da produção da existência humana. Nesse ínterim, o desafio para a rede federal de educação profissional era oferecer um ensino médio que proporcionasse a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, posto que proporcionaria aos indivíduos a oportunidade de escolhas.

Todavia, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) alertam que a aprovação do Decreto por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990, em função da política econômica, mas o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, era condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade, de uma educação politecnica/ tecnológica.

Nesse processo, várias ações foram tomadas em relação à educação profissional. Em 2004, ocorreu uma reestruturação do MEC, já que o Decreto n.º 5.154/ 2004 trouxe para o foco das ações governamentais o ensino integrado. Além disso, percebeu-se a necessidade de uma secretaria específica para lidar com essa nova modalidade de ensino. Com isso, a Secretaria da Educação Média e Tecnológica (Semtec) foi dividida, criando-se a Secretaria da Educação Básica (SEB) responsável pela gestão do ensino médio, e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) para a gestão de toda a educação profissional, incluindo os cursos superiores de tecnologia.

Entretanto, Moura (2012) assevera que essa estrutura de gestão criada reforçou a separação entre educação básica e educação profissional, mesmo que no plano legal e na produção teórica avançasse para a integração, pois, no plano da prática, as ações ainda se concentravam na particularidade de cada secretaria e dificultava a implantação de uma política educacional integrada.

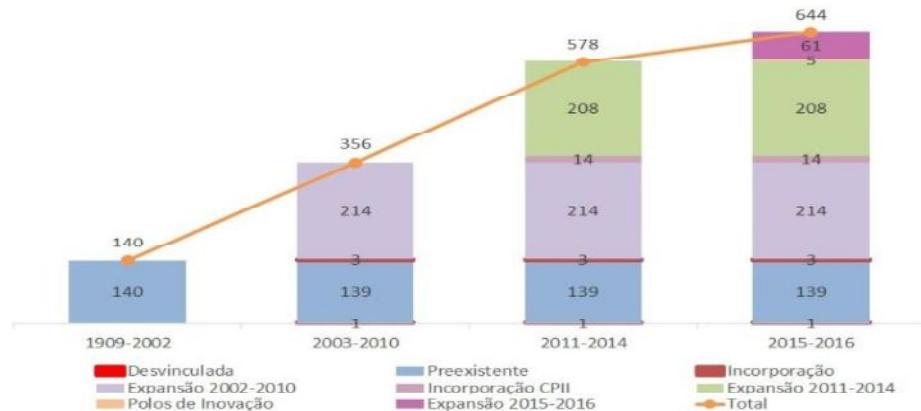
Nesse mesmo contexto, em 2005, é publicada a Lei n.º 11.195, que dispõe sobre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país. A expansão tinha como objetivo ofertar cursos técnicos e tecnológicos para colaborar com o desenvolvimento local e regional, com a abertura de 64 novas unidades de ensino no território nacional (BRASIL, 2009).

Em seguida, em 2007, foi lançada a segunda fase de expansão, cuja meta foi implantar mais 150 unidades em diversas regiões do país. Um destaque do período foi a promulgação da Lei n.º 11.892/2008, que dispõe sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia no Brasil.

Assim, 31 Centros Federais, 75 Unidades Descentralizadas, 39 Escolas Agrotécnicas, 08 escolas vinculadas a Universidades e 07 Escolas Técnicas passaram a constituir os 38 Institutos que, hoje, compõem a rede (BRASIL, 2009)¹⁹. Acerca disso, o processo de expansão desenvolvido pelo governo, a partir do ano de 2005, pode ser compreendido como a evolução e a abrangência das unidades do país, como expresso nos gráficos 1 e 2, que demonstram um crescimento significativo, principalmente com relação a implantação de novos campus.

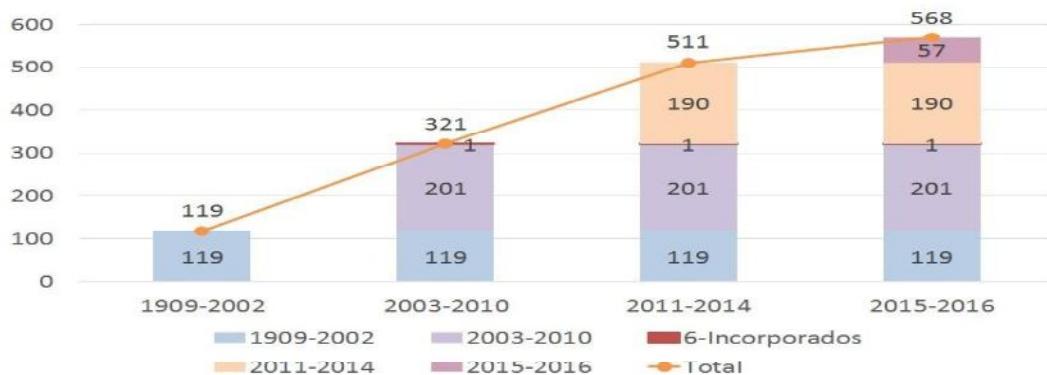
¹⁹ Ressalta-se que, mesmo com a Lei em vigor, algumas instituições não aderiram ao processo de transformação em Institutos Federais, como os Cefets de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, 25 escolas vinculadas a universidades, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e uma Universidade Tecnológica do Paraná.

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



Fonte:<<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em: 10 jun.2016

Gráfico 2 - Municípios atendidos pela Rede



Fonte:<<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em: 10 jun.2016

A partir dos gráficos, percebe-se que houve um crescimento significativo entre os anos de 2010 e 2016, período em que ocorreram as fases da expansão, o que resultou em um atendimento ampliado em quase todo o país. Além disso, favoreceu a interiorização da educação profissional e tecnológica (EPT) devido à estrutura multicampi. Nesse aspecto, o que também contribuiu para a ampliação da rede EPT foi a aprovação, meses antes da Lei n.º 11.741/2008, que alterou os dispositivos da LDB/1996 ao institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, o que colocou a EPT no rol da organização da educação nacional:

Art. 1º Os arts. 37, 39, 41 e 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 37.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (NR)

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. [...]

Com isso, os institutos federais tiveram que desenvolver um currículo verticalizado, da educação técnica de nível médio até a pós-graduação. A orientação pedagógica deveria recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, a fim de buscar uma formação profissional mais abrangente e flexível (PACHECO, 2011). Por meio da nova proposta de formação, os institutos inauguraram a experiência de desenvolver um ensino médio integrado ao ensino técnico por meio de um currículo integrado, no qual é possível “relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia” (RAMOS, 2010b, p.52), com o objetivo de romper com o pragmatismo histórico da educação, em prol de um projeto de formação de cidadãos críticos.

2.3 O Currículo Integrado: proposta de pensar o ensino médio e a educação profissional nos Institutos Federais

A proposta de currículo integrado é fruto de longos debates que envolvem a educação profissional no Brasil nas últimas décadas. A possibilidade de colocar em prática pressupostos que rompem com a dualidade histórica na educação brasileira surge com as alterações legais que regem a educação profissional no país, principalmente a partir da criação dos IFs, que tem como um dos seus objetivos a oferta de um ensino integrado nas modalidades de ensino médio e EJA, conforme expresso na Lei 11.892/2008.

A intenção inicial do currículo integrado é possibilitar que a formação básica e a formação profissional possam ocorrer de maneira integrada, com o intuito de propiciar a integração entre o saber e o saber-fazer. Porém, o currículo integrado abrange muito mais que isso, remete a uma proposta curricular de ensino que integre trabalho, ciência e cultura, que possa cumprir as finalidades de garantir aos estudantes a base unitária de formação geral e a preparação para o exercício de profissões técnicas (RAMOS, 2010).

A concepção do currículo integrado requer uma compreensão acerca da relação estabelecida pelos eixos trabalho, ciência e cultura, pois o currículo integrado, ao contemplar esses eixos, permite que o educando possa compreender as relações complexas de uma sociedade capitalista em que os objetivos estão em prol do mercado. A perspectiva do currículo integrado é contrária à proposta de currículo tradicionalmente desenvolvida no contexto escolar, que acaba revelando interesses das classes economicamente dominantes.

O currículo integrado busca a compreensão dos processos contraditórios da sociedade, com a interlocução de ensinamentos básicos e profissionais que permitam a participação ativa e crítica dos sujeitos, o que retoma a sua origem conceitual de integração que, de acordo com Ciavatta (2012, p.86) “está na educação socialista que pretendia ser *omnilateral*²⁰ no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”.

Um dos eixos centrais para o desenvolvimento do currículo integrado está na compreensão do trabalho a partir das leituras de Marx. Para esse teórico, o trabalho exerce a função de mediação entre o homem e natureza, pois é por meio do trabalho que o homem se diferencia dos animais. Ao extraír da natureza o que necessita para sua sobrevivência, ele a transforma e é transformado, estabelecendo relações com a realidade material e social:

Certamente o trabalho, a *atividade vital*, a vida *produtiva*, aparece agora para o homem como o único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico [...]. Em consequência, o elemento do trabalho é *objetivação da vida genérica do homem*: ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado (MARX, 2003, p. 116-117) (grifos no original).

Percebe-se que o trabalho é elemento central para que o ser humano realize sua existência histórica, pois as relações sociais criadas por ele próprio o determinam como ser histórico. O modo de produção marca essa historicidade, uma vez que o trabalho, como atividade produtiva, é determinação fundamental da humanidade, ou do modo realmente humano de existência (MÉSZÁROS, 2006). Para o autor, entre o trabalhador e a prática

²⁰ O conceito de *omnilateralidade* formulado por Marx corresponde à concepção “de que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, através de um processo educacional que leve em consideração a formação científica, política e estética, com vistas à libertação das pessoas, seja da ignomínia da pobreza, seja da estupidez da dominação” (ROMÃO, José Eustáquio. **O ensino médio e a omnilateralidade**: educação profissional no século XXI. *EccoS*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 27-49, jan./jun. 2010).

produtiva tem como fator absoluto o trabalho, porque o modo de existência humano é inconcebível sem as transformações da natureza realizadas pela atividade produtiva.

Contudo, à medida que o homem desenvolve suas atividades produtivas no contexto da sociedade capitalista, ele vai perdendo o sentido ontológico do trabalho, consequência do processo de alienação, em que o homem gradativamente perde a sua liberdade, não se identifica mais com o produto do seu trabalho, ou seja, “o trabalho alienado inverte a relação, uma vez que o homem, enquanto ser lúcido transforma sua atividade vital, o seu ser, em simples meio de sua existência” (MARX, 2003, p.116).

Nessa dimensão, Marx (1996) postula sobre a educação ao considerá-la como uma possibilidade de ascensão da classe trabalhadora, à medida que se admite a possibilidade da profissionalização quando associada à educação intelectual, física e tecnológica, compreendendo-a como o germe da educação do futuro. O teórico propõe a formação de um trabalhador politécnico que possa conjugar o ensino elementar com o ensino profissional, a partir da compreensão do trabalho por princípio educativo:

[...] Trabalho, como princípio educativo, está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (RAMOS, 2010a, p.69).

Assim, o trabalho como princípio educativo, encontrado também nos ideais do currículo integrado, busca superar paradigmas do modo de produção, que separa o trabalho manual do trabalho intelectual, teoria e prática. Nesse sentido, o eixo cultura se destaca a partir de acepções de Gramsci que, ao considerar o trabalho como princípio educativo, elucida que é na escola que são constituídas as formações culturais, que denominou de escola unitária:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (teoricamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Nessa direção, a concepção de uma educação integrada por meio de um currículo integrado reconhece que a escola é o espaço em que a formação integrada deve ocorrer, reconhecendo os aspectos culturais dos indivíduos envolvidos no processo formativo,

contemplando a formação humanística, que se contrapõe ao ensino enciclopédico em que não ocorre a relação direta entre ciência e realidade. Para Ramos (2010b, p.55), tal proposição permite “os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros”.

A partir dessa compreensão, é possível que o estudante perceba o processo histórico que conduz a transformação da ciência em força produtiva, mesmo que esteja subordinada à ordem capitalista. Isso porque os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como ponto de partida histórico e dialético para o processo pedagógico (RAMOS, 2010a, p.79).

É perceptível que o currículo integrado visa compreender a realidade por meio da totalidade, favorecendo ao aluno ampliar e refletir sobre sua visão de mundo, ou seja, o ensino integrado “disponibiliza aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, 2002, p.43-44). Enfim, entende-se que o currículo integrado é a possibilidade de superação da visão burguesa da educação, em favor de uma educação de formação científica, ética e política.

2.4 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG): breve caracterização

A história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) está intimamente relacionada à criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909²¹, em que em cada estado brasileiro deveria ser criada uma escola que preparasse a mão de obra trabalhadora para o exercício de um ofício já mencionado.

Na época, os cursos ofertados pela escola de Aprendizes e Artífices do Estado de Goiás²² eram de serralheria, sapataria, alfaiataria, marcenaria e empalhação, selaria e corraria, ofícios esses destinados a atender à economia desenvolvida no estado. A primeira Escola de Aprendizes e Artífices do Estado de Goiás foi instalada na então capital Vila Boa, atualmente Cidade de Goiás. Com a construção da cidade de Goiânia, em 1942, a escola foi transferida para a nova capital.

²¹ A trajetória histórica dos IFs já foi relatada no item 2.1 deste capítulo.

²² Disponível em:< <http://www.ifg.edu.br/index.php/historico>>. Acesso em: 25 de ago.2016.

No momento de sua transferência, a instituição passa a se denominar Escola Técnica de Goiânia, com a oferta de cursos técnicos voltados para a área industrial, com a intenção de atender às transformações em curso na sociedade que se consolidou como capitalista e burguesa, principalmente a partir dos anos 1930 (CASTRO; BARBOSA; BARBOSA, 2011).

A dinâmica econômica assumida pelo Brasil necessitava de uma educação voltada para as mudanças no mundo do trabalho. Nesse sentido, a Escola Técnica de Goiânia, em 1965, recebe a denominação de Escola Técnica Federal de Goiás, o que proporcionou, no final dos anos de 1980, a criação da Unidade de Ensino Descentralizado de Jataí – UNED Jataí (IFG).

A experiência do governo federal de criar as UNEDs possibilitou pensar no processo, ainda que tímido, de expandir a rede federal de ensino, não apenas em alguns estados da federação, mas em todos os estados brasileiros que possuíam escolas técnicas federais.

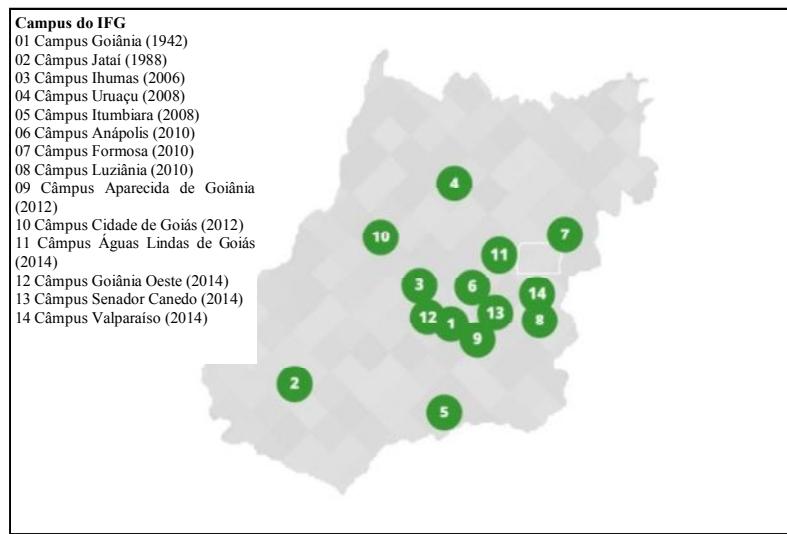
Com isso, a Escola Técnica Federal de Goiás é transformada, no ano de 1999, em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), possibilitando que a instituição ofertasse educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino (ensino médio e superior), priorizando a área tecnológica. Percebe-se que a criação dos CEFETs atendia um itinerário formativo direcionado à lógica de formação mais flexível, vinculada aos processos de produção, atendendo à necessidade da formação de um trabalhador cada vez mais preparado e apto às novas dinâmicas tecnológicas.

Em 2006, foi iniciada a primeira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Segundo Pacheco (2011, p.14), a estrutura de multicampi que estava sendo desenvolvida possibilitou o “compromisso de intervenção em respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social”.

Diante dessa conjuntura o CEFET-GO, em 2008, por meio da Lei n.º 11.892 foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG), ampliando a sua função social, pois, a partir deste momento, tinha a atribuição de oferecer diversos níveis e modalidades de ensino, além de promover pesquisa e extensão. No tempo presente, o IFG é constituído por 14 campi²³, conforme a figura 01 demonstra:

²³ Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

Figura 01 - Campus do IFG e ano de criação



Fonte: IFG, 2016²⁴.

Nessa ótica, o processo de expansão da rede federal possibilitou ao IFG estar presente em várias regiões do Estado de Goiás, como exposto na figura 01, o que ampliou o desenvolvimento científico, tecnológico e socioeconômico, além de favorecer o acesso aos segmentos sociais historicamente excluídos.

A nova formatação para a educação profissional a partir dos institutos federais garantiu atribuir aos campi a função de espaços de ações sociais, políticas e culturais, na perspectiva de reafirmar a identidade de instituição formadora de ideias, conhecimentos e sujeitos qualificados tecnicamente como profissionais e cidadãos (PDI-IFG, 2013). Sendo este um dos aspectos que proporcionaram a presença do IFG nas regiões do Estado, mesmo daqueles municípios distantes da capital, como é caso do campus de Formosa, *lócus* da pesquisa.

2.5 O Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Formosa, *lócus* da pesquisa

O Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Formosa, iniciou suas atividades no ano de 2010, fruto da terceira fase da política de expansão da Rede Federal, com o respaldo da Lei n.º 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação. (Figura 02)

²⁴ Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/intranet/downloads/259>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

Figura 2- IFG Campus Formosa



Fonte: IFG, 2016²⁵.

A implantação do IFG na cidade partiu da necessidade local após um amplo estudo realizado pelo Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica²⁶ no ano de 2008.

O relatório apresentado pelo Observatório foi elaborado a partir de entrevistas com dirigentes do setor público e privado da cidade. A partir dos dados obtidos junto a esses segmentos e demais instituições governamentais²⁷, o Observatório conseguiu identificar possíveis modalidades de educação profissional e tecnológica e cursos que poderiam ser oferecidos pelo Campus na sua implantação.

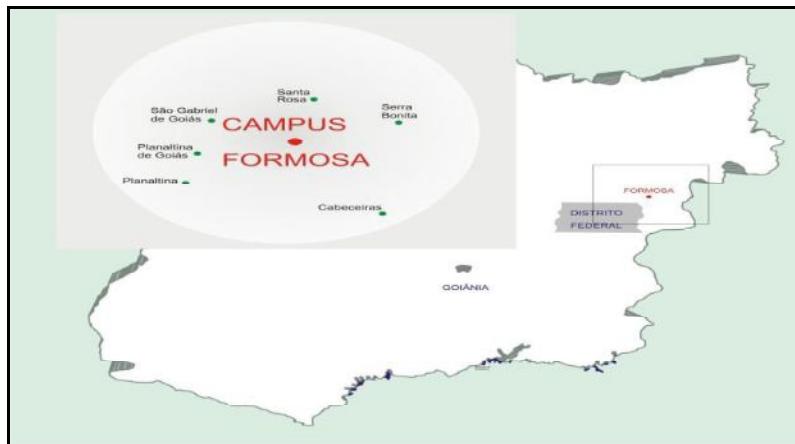
Segundo o Observatório (2009), a cidade de Formosa distribui-se em uma área de 5.807 km² significativamente ampla, com boa infraestrutura urbana, porém, as cidades vizinhas (área de abrangência) apresentam pouca expressividade em termos econômicos e sociais, apesar de estarem localizadas na microrregião do Entorno de Brasília (Figura 03), localizando a 79km da capital federal e a 280km de Goiânia, capital do estado de Goiás .

²⁵ Disponível em: <<http://www.ifgoias.edu.br/images/arquivos/>> Acesso em: 26 ago. 2016.

²⁶ Observatório do Mundo do Trabalho faz parte da Rede Nacional de Pesquisa e Inovação em Tecnologias Digitais (RENAPI). Tem como objetivo coletar, gerar dados, informações, análises e reflexões que serão utilizadas na definição de políticas públicas de expansão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país, bem como na constituição de um instrumento da busca pela melhoria da eficácia e efetividade dos programas e projetos de educação profissional, científica e tecnológica de toda rede federal. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/observatorio/index.php/nos>> Acesso em: 20 mai. 2016.

²⁷ Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás (Seplan), Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informação (Sepin), Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep e do Ministério do Trabalho e Emprego, (MTE), Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). Fonte: IFG, Relatório do Observatório do Trabalho, 2009.

Figura 03 - Área de Abrangência - Formosa



Fonte: IFG, 2016²⁸.

No âmbito educacional, a cidade oferece a educação pré-escolar, classe de alfabetização, ensino fundamental, ensino médio/normal, ensino especial, educação de jovens e adultos, ensino superior e creche (IFG, 2009). Percebe-se que, no período da elaboração do relatório pelo Observatório, o município não apresentava ensino profissional (nível técnico), bem como ensino profissional voltado para o público da EJA, o que justificou ainda mais a implantação do campus na cidade.

No que se refere aos aspectos econômicos, produtivos e sociais da cidade, notou-se que a economia é predominantemente voltada ao setor de serviços. Nesse sentido, o Observatório apresentou a necessidade de maior envolvimento dos agentes políticos e entidades privadas, como forma de minimizar os aspectos de desemprego, violência, precarização dos serviços públicos, visando promover o desenvolvimento local e regional, dado que a cidade apresentava potencialidades da agroindústria e turismo.

Com isso, a Instituição na cidade tem como princípio a busca da qualidade social da educação, tendo como perspectiva concorrer para a construção de uma sociedade solidária, inclusiva e justa (IFG-PDI, 2013), além de proporcionar o desenvolvimento econômico e social em âmbito local, regional e nacional.

No seu período inicial de implantação, o IFG pôde oferecer modalidades de ensino profissional e tecnológico, ensino superior e PROEJA²⁹, pois, na visão dos gestores e empresários, a presença do IFG elevaria a qualidade do ensino na região, em decorrência do

²⁸ Disponível em: <<http://www.ifgoias.edu.br/images/arquivos/dadosinstitucionais%20ifg.pdf>>. Acesso em: 20 jun.2016.

²⁹ Evidencia-se que, em um primeiro momento, a partir do relatório, a modalidade de Educação Técnica para Jovens e Adultos não recebeu uma grande acolhida por parte dos entrevistados, em especial no município de Formosa. Todavia, outros estudos realizados pelo Observatório apontaram a necessidade de formação técnica para EJA que atendesse às camadas sociais mais carentes do município.

seu poder irradiador (IFG, 2009), principalmente diante das potencialidades do município, que além do setor de serviços, possui uma significativa área turística, como: Mata da Bica, Salto do Itiquira, Toca da Onça e Buraco das Araras.

No tempo presente, a instituição oferta diversos cursos³⁰, dentre estes o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio (Biotecnologia e Saneamento), cujas formações são voltadas para a profissionalização técnica, em que o aluno adquire conhecimentos que o qualifique profissionalmente para uma das áreas de atuação. A duração dos cursos é de três anos, em tempo integral, e o ingresso ocorre via sistema de seleção.

No que diz respeito à educação superior, são ofertados os Cursos de Licenciaturas: em Ciências Biológicas, no qual o profissional é formado para atuar como educador nos ensinos fundamental e médio, com duração de quatro anos; e também o Curso de Ciências Sociais, cujo objetivo é formar profissionais capazes de se posicionar criticamente diante das exigências e desafios da sociedade contemporânea, além de atuar no âmbito da docência, pesquisa e extensão, com duração de quatro anos.

Além das licenciaturas, o IFG – Formosa oferta o Curso de Bacharelado em Engenharia, que tem por objetivo formar profissionais aptos a atuarem nas grandes áreas da engenharia civil (construção, estruturas, geotécnica, hidráulica e saneamento e transportes), além de poder exercer atividades voltadas ao empreendedorismo. A duração mínima do curso é de cinco anos.

A instituição oferta também o Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, direcionado para a formação de tecnólogos, cujo objetivo é desenvolver e implantar sistemas computacionais da informação, com a duração de três anos. Vale ressaltar que o ingresso nesses cursos superiores e tecnólogos ocorrem via ENEM³¹ e seleção do SISU³².

No âmbito da EJA, o Campus oferta os cursos do PROEJA (Técnico em Edificações e Técnico em Manutenção e Suporte de Informática). A modalidade EJA é destinada a jovens e adultos que já tenham concluído o ensino fundamental e que não tenham concluído o ensino

³⁰ Dados obtidos no site da instituição. Disponível em:<<http://www.ifg.edu.br/formosa/>>.Acesso em: 15 jun.2016.

³¹ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>.Acesso em 15 jun. 2016.

³² O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) foi concebido para oferecer uma solução ágil, eficaz e segura para a seleção de candidatos ao ensino superior, através de ofertas de vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes. Disponível em: <<http://sisugestao.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

médio, com duração de quatro anos. O ingresso dos alunos é realizado via processo seletivo, constituído por palestras e entrevista com profissionais da área específica ou Assistentes Sociais.

Acerca dos seus objetivos e intenções, o Curso Técnico em Edificações – PROEJA visa à formação de profissionais capazes de desenvolver atividades nas etapas de planejamento, execução, controle de qualidade, manutenção e restauração de edificações. A oferta do curso ocorreu devido às necessidades locais, além de “oferecer ao jovem e ao adulto a qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho, seja no nível médio, seja no nível superior” (SOARES, 2016).

O Curso Técnico Manutenção e Suporte de Informática – PROEJA teve sua implantação no ano de 2010, coincidindo com o funcionamento do Campus Formosa. A escolha do curso atendeu às orientações do Observatório, visto que a área informacional tem crescido significativamente diante das mudanças no mundo do trabalho. Nesse sentido, o curso não só atende a uma demanda, bem como beneficia uma parcela significativa de pessoas que necessitam de formação, qualificação e requalificação profissional (IFG – PPC, 2010).

O curso visa formar profissionais aptos a trabalhar em instituições públicas, privadas e do terceiro setor que demandem suporte e manutenção ou a prestação autônoma de serviços. Assim, as escolhas dos cursos são direcionadas aos setores e atividade econômica (setor primário, secundário e terciário) que possam atender às demandas do mercado de trabalho.

2.6 Histórico do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA)

No que diz respeito, especificamente, à questão da política nacional de educação de jovens e adultos integrada a educação profissional é criado pelo governo federal, em 2005, por meio do Decreto n.º 5.478/2005, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)³³.

O programa representa a possibilidade de inserção e inclusão de jovens e adultos que não tiveram condições de concluir a educação básica na faixa etária adequada. No Decreto foi atribuída a responsabilidade de oferta do curso às instituições federais de ensino profissional:

³³ Posteriormente, a nomenclatura do programa seria modificada passando a Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), redação dada pelo Decreto n.º 5.840/2006.

Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto. § 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de Educação Profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - Educação Profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2005)

No entanto, a literatura aponta que as instituições não se encontravam preparadas para o atendimento de uma educação profissional tecnológica integrada ao ensino médio, “a rede, até aquele momento, não havia atuado de forma sistemática nessa modalidade, dessa forma, não havia professores adequadamente formados para trabalhar no PROEJA” (MOURA, 2012, p. 59).

Com essa realidade foi evidenciada a necessidade de uma reavaliação do programa, que considerasse as especificidades de trajetórias tão singulares como do público do PROEJA, haja vista que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob as circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que defrontam diariamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1968, p.15).

Nessa ótica, a implantação do programa levaria em consideração as necessidades e exigências postas ao país, no âmbito econômico de readequação profissional de sua mão de obra, ou seja, uma educação que se adequasse à dinâmica econômica. Frente às fragilidades presentes no Decreto, no ano de 2006 é instituído o Decreto n.º 5.840/2006, que substituiu o Decreto n.º 5.478/2005.

A legislação tornou-se o principal instrumento regulador do PROEJA, pois o Documento Base elaborado via Decreto se constituiu como guia para a aplicabilidade do programa nas instituições de ensino, tendo como um dos eixos a articulação com outras políticas públicas, uma vez que se buscava concretizar a educação profissional e tecnológica como política pública. O novo decreto do PROEJA possibilitou almejar uma formação do jovem e do adulto que pudesse analisar de forma crítica o contexto no qual eles estão inseridos, pois é um programa que pensa a formação integral: social, cultural, político, como é expresso no próprio Documento Base (BRASIL, 2007, p. 32):

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

Pensando na preparação para um processo crítico e emancipado do sujeito, uma das inovações do Decreto foi expandir a oferta do PROEJA a outras instituições de ensino (estadual e municipal), visto que o texto anterior limitava a sua materialização às instituições federais de ensino. Por meio dessa atitude, o governo buscou garantir o acesso gratuito e igualitário ao processo de escolarização para jovens e adultos no país. Assim, a proposta defendida no novo formato do programa era o rompimento com as dicotomias existentes entre a educação básica e a técnica, como é explicitado anteriormente e na citação a seguir:

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e políténico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação políténica, contém também os germens de sua construção (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Na realidade, tem-se um programa que deve ser gestado na sociedade pelo Estado como forma de compensar as desigualdades e as trajetórias escolares descontínuas. Sendo assim, o PROEJA para os jovens e adultos é uma “ponte” entre o ensino fundamental, médio e o ensino superior, além de uma profissionalização, contribuindo para a integração sociolaboral. Para isso, o PROEJA contempla seis princípios a seguir:

O papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; - Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; - O trabalho como princípio educativo. - Pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política; - Reconhecimento das condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2007 p.37-38).

Os princípios apresentados conduzem para a construção de instrumentos norteadores de projetos político-pedagógico dos cursos a serem implantados no âmbito do PROEJA, já que se apresenta como desafio para as instituições escolares que têm pela frente a implantação de uma política que se propõe afastar o discurso neoliberal até então presente nas políticas de educação:

[...] Os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas pública, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de

transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária (BRASIL, 2007, p.24).

No entanto, para que esse afastamento ocorra, o sistema de ensino público e seus agentes devem assegurar uma educação para jovens e adultos numa perspectiva integrada, e não uma educação meramente instrumental, voltada para a formação profissional, a ser exercida em um posto de trabalho na sociedade. Além disso, Arroyo (2005, p.49) ressalta:

A educação de jovens e adultos avançará na sua configuração como campo público de direitos na medida em que o sistema escolar também avançar na configuração como campo político de direito para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência [...]. Na história da EJA encontraremos uma constante: partir dessas formas de existência populares, dos limites de opressão e exclusão em que são forçados a ter de fazer suas escolhas entre estudar e sobreviver, articular o tempo rígido da escola com o tempo imprescindível da sobrevivência. Essa sensibilidade para essa concretude das formas de sobreviver e esses limites a suas escolhas merece ser apreendida pelo sistema escolar se pretende ser mais público. Avançando nessas direções, o diálogo entre a EJA e sistema escolar poderá ser mutuamente fecundo. Um diálogo mutuamente político, guiado por opções políticas, por garantias de direito de sujeitos concretos. Não por direitos abstratos de sujeitos abstratos.

Nesse sentido, o PROEJA, ao implantar uma educação integrada, requisita a construção de um currículo com uma concepção nova, que não esteja a favor das classes dominantes, mas a favor de quem irá recebê-lo e fazer parte dessa construção cotidiana, pois

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

Sendo assim, o currículo deve proporcionar ao aluno a capacidade de se identificar como ser histórico-social que “age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio”. [...] (RAMOS, 2005, p. 114).

A legislação do PROEJA propõe o abandono de uma formação exclusiva para o mercado de trabalho, para ceder lugar a uma formação integral dos sujeitos. Logo, na visão da autora, o currículo integrado já explicitado “organiza o conhecimento e desenvolve o processo

de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (RAMOS, 2005).

Assim, a proposta da integração curricular para o PROEJA visa possibilitar a formação de sujeito crítico-reflexivo e cidadão de direito, enfim, “a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos” (CIAVATTA, 2012, p.85). Ou como afirma Saviani (1994), um abandono de uma pedagogia tradicional, repetitiva, monótona e repressiva, uma vez que a proposta de construção desse currículo é construir um currículo de forma coletiva, processual e contínua, com a possibilidade de envolver todos os participantes, docentes e estudantes.

Para atingir tais objetivos o Documento Base do Proeja propõe uma proposta de formação continuada para os agentes envolvidos no programa, particularmente professores e gestores. Segundo o Documento (2007) nestas propostas de formação as instituições proponentes devem desenvolver formações no que diz respeito às temáticas sobre o PROEJA, EJA e educação profissional. Além disso, a SETEC/MEC como gestora nacional deverá promover cursos de especializações e desenvolvimento de pesquisas em âmbito de programas de pós-graduação relacionadas ao PROEJA e sua materialização nas instituições de ensino. Em outras palavras, “é fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida” (BRASIL, 2007, p. 37).

No que diz respeito à gestão do PROEJA, o Documento Base (2007) dispõe sobre a criação de instâncias que estariam diretamente ligadas aos planos de gestão do programa no cenário nacional: a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC), e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em contrapartida, deveria ser criado um comitê de natureza consultiva para acompanhar a implantação e realizar o controle social do programa, os membros são definidos pelo MEC e do Ministério do trabalho e Emprego (MTE). Acerca das fontes de financiamento, é direcionado que as fontes terão origem do orçamento da União, recursos do MEC e parcerias interministeriais de acordo com organismos internacionais ou outros fundos de financiamentos.

Ciavatta (2012), Ramos (2005), Ferreira (2009) entendem que a dinâmica de gestão administrativa e pedagógica do PROEJA pode-se tornar um desafio no processo de implementação do programa em algumas instituições, uma vez que busca romper com a educação dualista presente nas inúmeras reformas educacionais vivenciadas pelo Brasil. Consequentemente, exige do governo, dos agentes sociais e da sociedade uma análise atenta,

diagnóstica e de avaliação permanente do processo de implantação e implementação dos cursos vinculados ao PROEJA, em especial nos Institutos Federais, principais promotores pela execução do programa.

Nesse sentido é desenvolvida, no próximo capítulo, uma análise com base no estudo de caso do processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG - Campus Formosa.

CAPÍTULO III – O PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG) – Campus Formosa

Busca-se apresentar neste capítulo os dados obtidos na pesquisa de campo por meio da aplicação do instrumental questionário e entrevistas. Participam desta fase da pesquisa 10 (dez) docentes atuantes no PROEJA. Realiza-se, primeiramente, a caracterização dos professores; posteriormente, analisa-se a compreensão que os docentes apresentam acerca da política do PROEJA e a sua implementação na Instituição. Por fim, é exposto a análise dos dados das entrevistas com os 5 (cinco) ex-gestores participantes do estudo.

3.1 Perfil dos professores, sujeitos da pesquisa

Na época da realização da pesquisa de campo, os docentes possuíam entre 28 e 43 anos de idade, sendo 7 (sete) do gênero masculino e 3 (três) do gênero feminino, sendo 9 (nove) professores efetivos e 1 (um) substituto.

Com relação ao tempo de exercício no IFG, uma parte dos professores encontra-se no IFG - Campus Formosa desde o início de suas atividades administrativas e pedagógicas, iniciadas no ano de 2010. Destes, 4 (quatro) se encontravam há pelo menos 5 (cinco) anos na Instituição, os demais entre 2 (dois) e 4 (quatro) anos de exercício, totalizando 3 (três) docentes, os outros 3 (três) informaram que estavam no Campus há menos de 1 ano.

Quanto ao tempo de serviço como professores, antes de ingressar no IFG, 8 (oito) docentes responderam que possuem mais de 10 (dez) anos de docência, já tendo atuado em vários níveis e modalidade de ensino. Apenas 2 (dois) professores afirmaram que o IFG é o primeiro campo de atuação profissional na docência.

Do total de docentes inquiridos com mais de 10 anos de trabalho na docência, apenas 4 (quatro) professores afirmaram que tiveram experiência da docência com a EJA fundamental e/ou ensino médio. O quadro a seguir sintetiza um corpus de informações sobre os professores pesquisados.

Quadro 1- Perfil dos Docentes Pesquisados³⁴

Colaborador	Idade	Gênero	Nível de escolaridade	Tempo de serviço no IFG	Tempo de docência antes de atuar no IFG
D1	28	Feminino	Especialização	Menos de 1 ano	Nenhuma experiência
D2	28	Masculino	Mestrado	Menos de 1 ano	Nenhuma experiência
D3	30	Feminino	Especialização	1 a 2 anos	06 a 10 anos
D4	31	Masculino	Mestrado	5 anos	01 a 02 anos
D5	32	Feminino	Mestrado	3 a 4 anos	Mais de 10 anos
D6	33	Masculino	Doutorado	3 a 4 anos	01 a 02 anos
D7	34	Masculino	Doutorado	5 anos	Mais de 10 anos
D8	37	Masculino	Mestrado	5 anos	Mais de 10 anos
D9	41	Masculino	Doutorado	5 anos	06 a 10 anos
D10	43	Masculino	Especialização	Menos de 1 ano	Mais de 10 anos

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos no questionário, 2016.

3.2 Objetivos do PROEJA na visão dos docentes

Ao serem inquiridos a respeito das finalidades e objetivos da política do PROEJA, os docentes apontaram possuir conhecimento acerca dessas questões. No entanto, as análises das respostas demonstram a presença de visões amplas e restritas a respeito das finalidades e objetivos.

Em relação à visão ampla, o PROEJA é compreendido como uma proposta política de natureza programática destinada a contribuir com a formação geral e profissional de jovens e adultos:

Programa, dentro de uma proposta política, de constituição de acesso e qualificação, especificamente a profissional, para a população, especialmente aquela que está em idade defasada com escolaridade normal ou que, por diversas circunstâncias, não tiveram acesso na idade certa. (D10)

Programa Nacional de Integração da Educação Técnica e Profissional a Educação de Jovens e Adultos, visando articular a formação geral acadêmica à formação para o mercado de trabalho. (D8)

O programa é compreendido, numa visão restrita, como uma modalidade de educação destinada a contribuir com a superação da defasagem escolar em associação com

³⁴ Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, os colaboradores foram denominados com um código formado por uma letra e um dígito identificador.

processos de capacitação técnica, destinado a promover a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho:

É a modalidade de educação para Jovens e adultos. Em geral, estudantes trabalhadores fora da idade "adequada" naquele nível. (D9)

Educação para jovens e adultos, objetivo de reingresso de pessoas acima de 18 anos que não tiveram oportunidade de terminar o ensino médio na época "correta" e possuem interesse de melhorar de vida e aumentar o conhecimento (D1)

Programa de educação que visa capacitar jovens e adultos que já estão afastados da sala de aula há algum tempo. (D7)

Na identificação dessas concepções a respeito das finalidades e objetivos do PROEJA, infere-se que podem ser resultado de visões diferenciadas a respeito da educação, assim como também do nível de conhecimento sistematizado a respeito da política nacional do PROEJA e dos programas derivados dessa política.

Um dos fundamentos que podem corroborar essa afirmação pode ser encontrado nos estudos de Soares (2016), que identificou, entre docentes participantes de programas de EJA, diferenças de formação pedagógica entre aqueles formados em cursos de bacharelado e de licenciatura. Ambos os tipos de formação apresentam em suas trajetórias formativas conhecimentos diferenciados no que diz respeito às questões relativas à educação e, mais especificamente, ao processo de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos.

Assim, acredita-se que essa distinção pode ter sido influenciada pelo fato de que, tal como identificado anteriormente, historicamente, os institutos federais, até o ano de 2010, não tinham experiências pedagógicas na oferta institucional desta modalidade de ensino.

Nesse sentido, ressalta-se que o PROEJA pretende ser uma política que visa atender jovens e adultos no âmbito da educação básica, integrando o ensino médio a educação profissional. Para Moll (2010, p.134):

O PROEJA é visto como [...] a construção de uma política pública que dialoga tanto com demandas imediatas de escolarização básica e profissionalização quanto com as demandas permanentes de uma educação que, necessariamente, deve acontecer ao longo da vida.

Todavia, apesar de o programa apresentar uma perspectiva de formação integrada, é possível analisar, por meio dos depoimentos dos professores, a falta de aproximação com o

conteúdo dos documentos norteadores do programa, principalmente no que se refere às tensões existentes entre a dualidade da formação propedêutica e técnica.

Acredita-se que a aproximação dos professores com a literatura da área, bem como a legislação educacional sobre a EJA e o PROEJA, poderia auxiliar na execução e desenvolvimento do programa, independentemente destes possuírem ou não experiência docente no campo da EJA e/ou educação profissional, anterior ao exercício profissional no Instituto.

Compreende-se que o desconhecimento dos princípios norteadores e dos fundamentos pedagógicos e curriculares do PROEJA reflete significativamente no processo de gestação e implantação do programa, uma vez que, de acordo com Di Pierro (2005), esse desconhecimento ou parte dele pode reforçar uma forma de tratamento “secundarizado” aos alunos da EJA.

3.3 A implementação do PROEJA sob o olhar docente

Com relação ao processo de implantação do programa na Instituição, quando questionados a respeito, os professores que demonstraram possuir conhecimento do processo afirmam que foi resultado de um debate institucional que culminou com a proposta de implantação da política no campus, como parte do conjunto de metas que constituíram o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Posteriormente, coube a Pró-reitoria de Ensino (PROEN) a elaboração dos projetos de cursos que seriam implantados, em consonância com o relatório do estudo desenvolvido pelo Observatório do Trabalho³⁵:

A concepção dos cursos no Campus se processou no momento de sua abertura como parte dos compromissos assumidos pelo IFG no plano de meta a partir da criação dos IFs. Desta forma, quando os docentes iniciaram seu trabalho, eles passaram a atuar nestes cursos. A concepção dos projetos e diretrizes de trabalhos do PROEJA partiram da Proen, em articulação com a Coordenação de Projetos Especiais do IFG e, a posteriori, com elaboração dos projetos de cursos em consonância com as especificidades locais definidas pelo estudo prévio de implantação (realizado pelo observatório do mundo do trabalho), contando com apoio dos professores e chefias de cada departamento. (D8)

Existia um modelo na implantação do campus, decidido pela reitoria e depois pelo PDI, onde cada campus deveria oferecer ao menos um PROEJA. (D9)

³⁵ A temática do Observatório para o mundo do Trabalho já foi discutida no Capítulo II, no item 2.5.

Entre os docentes que afirmaram desconhecer como ocorreu a implantação do PROEJA no IFG, foi possível perceber que estes têm a ciência que a implantação tenha ocorrido tomando como base tanto a legislação quanto os estudos realizados. Nota-se que, além dos documentos institucionais, como o PDI, a previsão de oferta do PROEJA pelos institutos federais já se encontrava presente na Lei 11.892, de 2008, de criação dos institutos federais de educação:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; (Grifo Nossos)

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º. (BRASIL, 2008, p.01). (Grifo Nossos)

Frente a isso, pode ser observado que a Lei, ao tratar da criação da Rede Federal dos Institutos, contempla a obrigatoriedade de serem ofertados cursos para o público da EJA, sendo efetivado por meio do Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, que instituiu a oferta do PROEJA nas instituições federais, bem como estabeleceu as diretrizes que iriam orientar a política.

Ainda nesse contexto, os professores sujeitos da pesquisa, ao serem inquiridos a respeito do processo de escolha dos cursos do PROEJA no IFG - Campus Formosa, demonstraram que a escolha dos cursos foi pensada com base nas necessidades do mercado local identificadas no relatório do Observatório do Trabalho, assim como os cursos ofertados pela instituição:

Em relação ao curso de suporte e manutenção eu não sei. Já sobre o curso de edificações, houve a realização de estudo sobre a demanda na cidade, além disso, já ofertávamos o curso de engenharia civil e, no passado, tínhamos o curso técnico em edificações. (D4)

Acredito que a escolha dos cursos ofertados tenha relação com as áreas técnicas que são de vocação do campus, conforme estudo do observatório do trabalho. (D5)

Tal como foi identificado na pesquisa documental, a escolha do curso de Suporte e Manutenção em Informática, um dos cursos ofertado no contexto do PROEJA, assim como os demais cursos ofertados pelo Campus de Formosa, no início de suas atividades, no ano de 2010, ocorreram em função do levantamento realizado pelo Observatório do Trabalho, que identificou as possíveis demandas de empregabilidade da cidade e região, considerando as áreas de conhecimento do próprio Instituto.

Nesse sentido, o docente D8 expõe que somente depois de três anos de funcionamento do campus é que o corpo docente conseguiu se organizar para refletir sobre a política do PROEJA que estava em vigor na Instituição. Esse momento possibilitou aos professores pensar e projetar novos cursos relacionados com aqueles já desenvolvidos pelo Instituto, nos níveis médio e superior, tal como ocorreu com a incorporação do curso Técnico Integrado em Edificações ao PROEJA.

Com o propósito de aprofundar a análise acerca da implementação do PROEJA, buscou-se compreender também como ocorreu a participação dos professores na elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs), uma vez que este é considerado um instrumento político-pedagógico que embasa as ações pedagógicas da Instituição, bem como a organização do fazer docente.

Nesse ponto, os professores apresentam que a participação na elaboração do documento foi incipiente. Os dados revelam que os docentes receberam os programas praticamente prontos, motivo pelo qual a sua participação na formulação do PPC foi muito pequena. Realidade que, em tese, contraria o princípio defendido na LDB/1994, Artigo n.º 14, que dispõe que “cabe aos profissionais da educação a participação na elaboração dos projetos pedagógicos da escola”.

Para Veiga (1998), o projeto pedagógico deve estar além de um agrupamento de planos e atividades de ensino, mas sim algo a ser “construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos como processo educativo da escola”, o que estabelece uma relação de reciprocidade entre a dimensão política e a dimensão pedagógica³⁶ da escola.

Entretanto, mesmo sem contar com a participação efetiva dos professores na elaboração do plano pedagógico dos cursos, foi identificado na pesquisa que a Instituição disponibilizou para consulta os documentos do PROEJA. Todavia, o fato de os documentos estarem disponíveis pode não representar o desenvolvimento real do programa, mas sim uma

³⁶ Para Veiga (1998), a dimensão política é o compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária, ou seja, tem o compromisso da formação do cidadão para a sociedade. Já a dimensão pedagógica possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.

prática burocrática de muitas Instituições, tal como citado por Veiga (1998). Além disso, isso pode significar também um recuo de ações formativas e financeira por parte da gestão institucional, em que o próprio professor deve buscar uma autoformação, sem a participação de modo direto e/ou indireto por parte da instituição.

Para Veiga (1998), o projeto pedagógico deve proporcionar, entre os sujeitos e instituição, interações e processos investigativos visando à qualidade social e autonomia educacional. Assim, pensar o projeto político-pedagógico, na visão da autora, implica a adoção de uma prática permanente de revisão e formação entre os sujeitos, principalmente no Instituto que apresenta o ingresso e saída frequente de professores via concursos e seleções de remoção e redistribuição a outras unidades e instituições.

3.4 A formação dos professores para o PROEJA

No que diz respeito à formação dos professores no âmbito do PROEJA, foi questionado “*se a instituição promove ou já promoveu algum tipo de qualificação específica para atuação no PROEJA*”. Em termos gerais, os docentes afirmam que a formação, quando ofertada, foi deficitária, não atendendo a todos, uma vez que existem docentes que não vivenciaram uma formação voltada para atuação no PROEJA promovida pela Instituição, embora a legislação específica tenha se referido à oferta de cursos de formação para os professores atuantes no PROEJA.

Nesse sentido, Soares (2016) afirma que a falta de formação pedagógica para os professores atuantes neste programa tornou-se uma realidade frequente nos Institutos, principalmente para aqueles cursos formativos voltados para o contexto da educação profissional integrada a EJA. Na visão do autor, este é um dos fatores que dificultam na prática o processo de implementação do programa nas instituições de ensino.

Além disso, Moura (2012) afirma que a criação dos IFs, a princípio, esteve voltada para questões administrativas que visaram às instalações de novos campi com estruturas físicas que possibilitassem o funcionamento de forma imediata. Porém, a mesma preocupação não foi dirigida às questões pedagógicas, pois a maioria dos docentes não teve uma formação em nível de graduação e pós-graduação que possibilitesse estabelecer conexões entre o campo específico de cada disciplina, as tecnologias, o mundo do trabalho e a cultura:

[...] Muitos deles, licenciados e bacharéis, estão começando a trabalhar diretamente no ensino médio integrado na modalidade EJA, desconhecida até para grande parte dos licenciados, [...] Logo, os docentes só vislumbram como estudantes sujeitos que estão em sua trajetória “regular”. (MOURA, 2012, p. 64)

Portanto, a análise dos dados direciona para a necessidade de que, na implantação de políticas educacionais desta natureza, seja pensado em como promover uma formação continuada de qualidade aos docentes que atuam na EJA, visando, com isso, minimizar e inclusive superar obstáculos enfrentados no desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

Dessa maneira, tal formação deverá possibilitar aos professores a necessária compreensão de sua função como mediadores dos processos de consolidação e participação dos sujeitos no processo educacional, com a devida valorização dos seus próprios saberes. (BRASIL, 2007).

É fundamental a oferta de cursos de formação (permanente) aos docentes que possa, portanto, contribuir com a constituição de equipes de especialistas envolvidos com a modalidade da EJA e os princípios da educação profissional, como afirma Paiva (2012, p.64):

O desafio de construir processos de formação continuada para professores tem significado a possibilidade de concretizar ideias emancipatórias, forjadas durante anos de trajetória na EJA [...]. Estimular a luta por espaços legais, institucionais [...], por meio de um currículo integrado e de oferta de escolarização, se façam como direito, fortalecendo professores para intervir, de forma qualificada, consciente e significativa, na realidade social, educacional e pedagógica.

Uma política de cursos de formação docente deverá abranger todos os professores envolvidos com a modalidade, a fim de romper com formações aligeiradas, que não contemplam todos os docentes que atuam no programa (SOARES, 2016).

Na sequência, os professores, ao serem inquiridos a respeito da “*sensibilidade demonstrada por eles em relação às especificidades dos alunos do PROEJA?*”, foi verificado que eles acreditam que existe esse cuidado entre eles, porém, com ressalvas, pois há professores que se preocupam apenas em cumprir as atividades curriculares:

Muitos docentes não se adequam à realidade de vida dos alunos do Proeja. Preocupam-se em apenas cumprir o currículo e passar conceitos, enquanto acredito que esses alunos necessitam de aulas com conteúdo aplicáveis à sua realidade. (D3)

Tenho certeza que não, pois grande parte dos professores ainda entende a docência em uma premissa pedagógica pautada por práticas instrumentais, nas quais o aluno deve ser passivo e receptor de saberes dos mestres, sem considerar as suas especificidades e muito menos se proporem ao diálogo para compreenderem as reais necessidades deste público. (D8)

Uma análise detalhada desse tipo de críticas pode revelar, no PROEJA, a existência de uma prática pedagógica em que professor assume o papel de transmissor do conhecimento, ficando para o aluno o papel de mero receptor da informação, materializando, assim, o que Freire denominou como Educação Bancária:

[...] Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da realidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação [...]. (FREIRE, 2013, p.79-80)

A presença de uma práxis orientada pela visão de educação bancária contraria os pressupostos da EJA, uma vez que, de acordo com a legislação pertinente, o PROEJA deve promover e fazer acontecer uma troca de experiências entre o contexto escolar, o contexto da vida fora da escola e os alunos, para viabilizar “uma integração epistemológica de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas” (BRASIL, 2007, p.41). Assim, também interfere diretamente na formação dos alunos, ao anular o seu “poder criador” e o caráter reflexivo da educação, que resulta na possibilidade de contribuir com a inserção crítica do educando na realidade e no processo escolar (FREIRE, 2013).

Diante do exposto, percebe-se que a modalidade EJA, integrada à educação profissional e tecnológica, impõe desafios constantes à Instituição e aos docentes, pois a proposta formativa para a EJA busca considerar o conhecimento adquirido pelos alunos antes da (re)inserção no sistema escolar, o que representa, nas palavras de Santos (2010), “trabalhadores completos, com demandas concretas”.

Contudo, nota-se que os professores atuantes ainda não se encontram preparados para atuar com a EJA, principalmente diante das especificidades e trajetórias histórico-sociais deste público. Acredita-se que esses impasses sejam frutos também da própria trajetória formativa dos professores, que não encontram nas matrizes curriculares dos cursos de formação inicial e/ou continuada dimensões históricas e pedagógicas para atuarem com a EJA, como afirma Gatti (2010, p. 1370):

[...] Alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação a uma ou outra dessas áreas disciplinares, bem como para Educação de Jovens e Adultos, ou Educação não formal etc., seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados para as práticas docentes propriamente ditas, como uma construção integrada a conhecimentos de fundo [...].

Nessa perspectiva, torna-se mais do que relevante repensar os currículos formativos para as novas temáticas, como o PROEJA e educação profissional e tecnológica, como forma de superar essas lacunas ainda presentes na formação dos professores.

3.5 Os impasses e possibilidades da educação profissional integrada a EJA

Neste item, buscou-se apreender dos docentes se “*A instituição estava e está prepara para ofertar os cursos de educação profissional direcionado ao público da EJA?*”. Nesse aspecto, para os docentes, o IFG - Campus Formosa apresenta infraestrutura física adequada para ofertar os cursos em questão. Entretanto, existem aspectos que dificultam o desenvolvimento do PROEJA, seja no âmbito da formação docente, seja na relação professor/aluno:

Temos estrutura, pessoal, demanda, mas falta formação específica para os docentes. (D9)

Nosso campus, apesar de ter vários pontos que podem ser melhorados, no que se refere à estrutura, a materiais para uso dos estudantes ou laboratórios, nós temos sim como atendê-los bem. Acho mais preocupante a questão relação aluno/professor. Eu estou trabalhando com esse público desde que entrei na instituição e aprendi muito com vários dos estudantes que passaram por aqui, mas daí já vem um ponto, conseguir aprender com eles e deixar que eles tenham esse espaço/troca de experiências, não é algo feito de uma hora pra outra, requer no mínimo uma confiança e, principalmente, respeito mútuo. Infelizmente, muitos docentes se acham literalmente "superiores" a essas pessoas, não são capazes de buscar conhecer cada um, as dificuldades e o aprendizado que cada um tem. E, por vezes, esses são os fatores que fazem com que o estudante fique desmotivado ou que venha a ficar assim com o tempo. (D4)

Como pode ser observado, críticas são feitas ao formato do PROEJA na Instituição, tais como a presença de práticas assistencialistas³⁷, pois o curso estaria promovendo a

³⁷ Assistencialismo é uma prática caracterizada como favor, ajuda, benesse, em que não há perspectiva de mudança da realidade social dos usuários.

formação do aluno sem prepará-lo adequadamente para o mercado de trabalho, na perspectiva de uma educação integrada, como afirma D1.

Essas questões apontam que não basta ter infraestrutura física adequada na Instituição para que se desenvolva uma política educacional, é fundamental e necessário que os agentes envolvidos estejam preparados e aptos para atuarem junto ao público de jovens e adultos diante das suas especificidades históricas, sociais e educacionais (PAIVA, 2012).

Em outras palavras, a comunidade institucional deve, além de manter uma avaliação permanente das ações, conhecer e analisar as políticas desenvolvidas e articuladas, particularmente o PROEJA, com a perspectiva de

[...] romper com a descontinuidade e assegurar aos jovens e adultos deste país, acesso público, gratuito e de qualidade a *oportunidades educativas sérias* que (re) compusessem trajetórias escolares, interrompidas pelo quadro crônico de fracasso da escola pública, e ao mesmo tempo, que oportunizassem *formação profissional e tecnológica plena* na perspectiva de uma *inclusão social emancipatória* (MOLL, 2010,p.20). (Grifos da autora)

Nessa perspectiva, a Instituição, ao ofertar a modalidade PROEJA, encontra um campo fértil para práticas citadas pela autora. No entanto, diante das questões apontadas, considera-se necessária a criação de propostas pedagógicas que de fato integrem a educação profissional com a modalidade da EJA, para que estas, longe do assistencialismo, possam contribuir para reduzir desigualdades educacionais e garantir a permanência do aluno até a conclusão do curso.

Diante de dificuldades como estas, Moura (2012, p.59) teceu críticas ao processo de implantação do PROEJA nos Institutos Federais por ter constatado que grande parte desse processo ocorreu por meio de uma transposição linear e reduzida do ensino médio integrado, justamente por não terem sido contempladas as reais especificidades dos sujeitos jovens e adultos em processo de escolarização participantes desses cursos.

A partir das análises, nota-se que o IFG - Campus Formosa vivencia, de certo modo, uma transposição linear motivada provavelmente por falta de experiência para projetar e implementar cursos do PROEJA. A constatação dessa dificuldade pode ser percebida quando os docentes inquiridos afirmam que o IFG - Formosa não se encontra apto para receber os cursos do PROEJA devido à falta de preparação institucional e à falta de formação do corpo docente com o público da EJA. Essa situação torna-se ainda mais latente quando, na visão dos docentes, existem profissionais que preferem ministrar aulas para os cursos de nível superior por acreditarem contar com um maior reconhecimento profissional:

Não, em razão de que o seu quadro de docentes não estava e em grande parte não está preparado para atuar com adultos, jovens e idosos, público-alvo deste segmento, e grande parte deste não tem interesse ou ignora a importância deste segmento (isto não é um juízo de valor, é vivência). Além disso, pelo elevado grau de qualificação, grande parte dos docentes prefere não se qualificar para atuar nesse segmento, por acreditar que não terão reconhecimento financeiro principalmente. E reitero não desejaram estar nesse segmento e sim atuarem no ensino superior, por acreditarem ser mais fácil. (D8)

Diante do exposto, é perceptível que existe uma “certa” resistência da comunidade docente em trabalhar com o PROEJA, não só por dificuldades institucionais, mas também com relação às opções profissionais, pois muitos visam ao reconhecimento e visibilidade profissional, que às vezes não são obtidas no ensino da EJA, na visão de alguns. Entende-se que pode ser fruto do histórico da EJA no país, tal como mencionado anteriormente, parece não ter sido um projeto político concebido como prioridade, mas com base numa preparação aligeirada, sem capacidade para proporcionar aos alunos uma formação crítica e reflexiva, como direito social. Ou seja, não ocorreu “a superação de uma visão que está no senso comum, da pouca necessidade de escolarização dos jovens e adultos” (MACHADO, 2011, p.409).

Acredita-se que uma das alternativas para superar algumas dessas dificuldades seria abandonar o caráter ideologicamente marginal atribuído a EJA no Brasil. Deve-se reconhecer a EJA como modalidade da educação nacional, com políticas públicas concebidas como direito social, assim como a concretização do ensino orientado pelo currículo integrado, bem como maior aprofundamento nos estudos sobre o público da EJA, metodologias de ensino e acompanhamento permanente de professores, alunos e gestão e dos processos de ensino-aprendizagem.

Apesar de reconhecer o currículo integrado como alternativa para superar os impasses na prática do PROEJA, os professores, ao serem questionados sobre “os principais fundamentos que norteiam o currículo integrado do PROEJA”, demonstraram falta de compreensão acerca dos fundamentos do currículo integrado. Entretanto, os docentes fazem crítica ao currículo desenvolvido pela Instituição, uma vez que, para D4, o que existe nos institutos é, na verdade, uma formação técnica, que ocorre de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho:

Bem, eu vejo absurdos e muito a ser modificado. Como o próprio nome já traz, o fundamento principal é a formação técnica a curto ou médio prazo, ou seja, mão de obra rápida. (D4)

Portanto, o currículo existente está mais centrado na aquisição de competências profissionais que na busca da integração do conhecimento propedêutico e técnico-científico proposto pela concepção de Currículo Integrado. Diante disso, o currículo integrado visa transpor esse tipo de visão técnica-mercadológica, que somente poderia ser superada em prol de um trabalho interdisciplinar capaz de “desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (RAMOS, 2012, p.117).

A proposta do currículo integrado tem como fundamento político e pedagógico a formação profissional pautada no trabalho como princípio educativo, articulada a um projeto de emancipação humana, em que os sujeitos envolvidos deveriam receber uma educação profissional que esteja além da capacitação para o mercado de trabalho. Frente a isso, vê-se a necessidade da compreensão dos desafios, tensões e impactos que o currículo integrado impõe aos sistemas, ensino e seus agentes:

[...] A construção do currículo integrado exige uma mudança de postura pedagógica; do modo de agir não só dos professores como também dos alunos. Significa uma ruptura com um modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos e confere menos valor e até conotação negativa àquela de ordem técnica, associados de forma preconceituosa ao trabalho manual (MACHADO, 2010, p.82),

À luz do pensamento de Machado (2010), é preciso que a comunidade escolar esteja disposta a entender e compreender a prática do currículo integrado. É necessário que participem de ações em prol de uma educação mais humana e social, o que implica redefinir processos de ensino com a participação dos sujeitos, o que sugere conhecer e enfrentar a totalidade a partir da realidade vivenciada.

3.6 Processo avaliativo da implementação do PROEJA

Partindo-se do pressuposto de que o processo de implantação e implementação de uma política envolve uma série de fatores que perpassam a elaboração e o desenvolvimento, foi questionado aos professores qual foi a “*avaliação da implantação do PROEJA no Instituto*”? .

Para os docentes, a implantação do programa foi positiva, pois ele é compreendido como uma política de inclusão social, que garante acesso público e gratuito à educação, para

uma população que teve seus itinerários formativos interrompidos em consequência da dinâmica social:

Embora não dê aos alunos o sentimento de inclusão de que necessitam e pelo qual clamam, creio que a oferta para essa modalidade é essencial, já que é o público mais carente e merecedor do ensino que se autointitula "público, gratuito e de qualidade" (D5).

O desenvolvimento passa pela escolarização. A oferta do curso permite elementos para este desenvolvimento, social, humano e econômico das pessoas e da comunidade (D10).

Creio que a raiz de todo o mal que o país enfrenta é uma deficiência na educação. A modalidade EJA abre uma porta para pessoas que não tiveram tanta oportunidade na vida, já garante de certa forma um futuro melhor. Com o crescimento da educação, a miséria e criminalidade diminuem, a resposta para todos os nossos problemas é educação (D1).

No entanto, os docentes apresentam críticas ao processo de implantação do PROEJA, no que se refere à falta de participação da comunidade acadêmica na implantação, aspecto este que pode ter contribuído para as dificuldades no processo de implementação, que perpassam desde a incompreensão da política até as dificuldades dos alunos:

- 1) *Os livros que usei eram voltados para alunos adolescentes, então eles se tornam um problema para os alunos do PROEJA, são pouco atrativos para eles.*
- 2) *Os professores iniciantes entram totalmente alheios a como dar aulas para estes alunos, a dinâmica de curso é diferente do que estamos acostumados.*
- 3) *Enquanto numa sala de adolescentes o tempo de aprendizado entre os alunos é parecido, no PROEJA o tempo de absorção de conteúdo entre os alunos é muito distinta (D2).*

Incompreensão ou desconhecimento da proposta, falta de interesse dos professores pelo segmento, ausência de estímulo pelas instâncias superiores pela atuação no segmento, falta de atenção ao segmento que é sempre deixado para o plano B, carência de uma política macro e micro de avaliação do segmento e dos cursos e também dos egressos. Falta disto a que você se propõe a uma avaliação da implantação (D8).

Deficiência na preparação dos docentes para atuarem no Proeja; cursos do Proeja relegados a um segundo plano no interesse de professores e da própria instituição (D6).

Além de enfatizarem a problemática da deficiência na formação dos professores e o desinteresse dos professores em atuar na EJA, a análise de D6 e D8 chamam a atenção para o fato do PROEJA ser um segmento que se encontra em “segundo plano”, seja pelos

professores ou pela Instituição. Essa condição apontada pelos docentes reafirma que o processo histórico discriminatório da EJA ainda permanece atual nas práticas de muitos professores e nos interesses políticos das instituições.

Para Simões (2010), o jovem trabalhador tem o acesso à escolarização ampliada, porém, essa ampliação também é marcada por reprovações sistemáticas e abandono “físico” e “espiritual”, configurando o que ele chamou de inclusão excludente. O autor expõe que a inclusão excludente ocorre na escola por esta ser um espaço de tensões sociais, seja em função dos interesses institucionais ou dos agentes sociais envolvidos.

Nessa perspectiva, o conflito dos interesses de classe está intrínseco no sistema educacional, e é nesse cenário que o PROEJA se encontra: “em uma escola que é parte do aparelho do Estado que transmite valores dominantes, [...] mas que também é estratégia das pessoas em superar as condições socioeconômicas mais precárias de vida, como também aquisição do conhecimento e busca de formação” (SIMÕES, 2010).

Entende-se que o ensino da EJA e seu público ainda não superaram o caráter de inferioridade ou de “segundo plano”, como ressaltam os professores, diante de outras modalidades de ensino. É possível compreender que os problemas/dificuldades na implementação do programa estão na ausência de conciliação entre os agentes participantes (professores, alunos e gestão). Isso porque, na implementação da política, é necessário articular as interfaces presentes na proposta do programa: educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos, além de comprometimento, monitoramento e avaliação permanente (MOURA, 2012).

Depara-se, nesse contexto, com uma organização educacional que segue a lógica do capital competitivo, pautada em interesses, sejam particulares ou não. Dessa forma, nota-se que nas ações dos professores, em sua maioria, e na Instituição, há a existência de uma preocupação com a formação profissional, desconsiderando a formação unitária:

Embora seja professora do núcleo comum, os alunos costumam referir que há várias contradições travando o sucesso de sua formação. Dentre elas, queixavam-se de que não eram avisados com antecedência quando um professor faltava, de que não têm professores de determinadas matérias, de que a instituição os força a cumprir as exigências do ensino técnico sem oferecer condições mínimas para tal: eles não fazem visitas técnicas, não há eventos que os contemple, quando há, é no seu horário de trabalho, eles não têm aulas práticas ou são poucas, não há no instituto o aplicativo para as aulas de desenho dos cursos de Edificações, o estágio de Informática consiste apenas em limpar computadores do laboratório, eles não conseguem estagiar antes de concluirem os estudos porque são preteridos em função dos cursos Integrados, etc. (D5).

Entende-se que a política do PROEJA, assim como outras políticas públicas, estão atreladas ao sistema, que ainda “mantém a continuidade de propostas precárias de educação profissional para legitimar a inclusão de trabalhadores de modo a alimentar o consumo predatório da força de trabalho” (KUENZER, 2010, p. 268). A lógica de elaboração e implementação das políticas educacionais seguem o sistema “de cima para baixo”, em que a participação dos agentes interessados é mínima ou inexistente.

Por outro lado, os docentes afirmam que a política do PROEJA, ao ser colocada em prática, sofre mudanças no que se refere aos documentos norteadores, mesmo sendo orientadores da prática, visto a realidade em que se materializa. Nesse sentido, os professores enfatizam que há muito o que se fazer no âmbito da implementação do programa:

A construção cotidiana escolar sempre é uma dialética em relação aos documentos, pois estes são bússolas e o cotidiano é dinâmico, é a ação enquanto tal. Assim, as mudanças acontecem e são naturais. Isto não significa que desvirtuou ou saiu do rumo (D10).

Eu conheço o projeto inicial para esse Campus e de fato houve mudanças, a melhora foi muito significativa, principalmente em relação à objetividade, ementas, a matriz em si também melhorou, mas como disse antes, há muito que melhorar (D4).

Ao serem questionados sobre “*Quais estratégias seriam necessárias para que os objetivos do PROEJA fossem alcançados*”, os professores opinaram sobre a necessidade e a importância da participação coletiva, da formação dos professores e da criação de grupos de trabalho e pesquisa capazes de envolver toda a Instituição. Apontam, ainda, a necessidade de se contar com políticas de financiamento, políticas de permanência e até da possibilidade de superar modelos de educação:

Fortalecer o diálogo com o alunado, conceder-lhe mais voz e representação e formar um grupo de trabalho que estude e ataque os problemas relatados (D5).

Investimento, cuidado, maior engajamento dos docentes, maior conhecimento da instituição e do programa, além, é claro, de maior destinação de recurso, tendo em vista que 25% das vagas da Instituição hoje devem ser destinadas a este segmento (D8).

Professores que querem ensinar, respeitar o limite do outro ou saber impor desafios, que façam as pessoas se sentirem capazes, respeitadas. Pensando em currículo, devemos aprender uma maneira de não ficarmos presos a conteúdos [...] (D4).

Pessoas especializadas nesta modalidade, que façam palestras para instruir os demais docentes e pesquisas de quais cursos dão mais certo e se é necessário alteração dos cursos de uma forma que se adapte melhor a realidade do perfil do aluno EJA (D1).

Nota-se, aqui, que a política do PROEJA apresentou e apresenta limites e impactos no seu processo de implementação no Campus, particularmente no que diz respeito ao conhecimento dos documentos norteadores para o seu funcionamento; a formação docente para atuação na EJA; maior interesse e envolvimento da gestão institucional na valorização e fomento de recursos para o programa e seus agentes, além do reconhecimento do aluno da EJA como sujeito histórico-social e detentor de saberes.

Acredita-se que, para superar ou amenizar os efeitos da implementação do PROEJA, será necessário que docentes, alunos, equipe de gestão, comunidade externa se encontrem comprometidos coletivamente com a proposta da política. É fundamental que esses agentes busquem romper com uma educação bancária e optem por uma a favor de educação integrada e humana para o público da EJA.

Para Machado (2010, p.83), a sociedade vive um momento favorável para superação de tendências excessivamente “acadêmicas, livrescas, discursivas e reprodutivas das práticas educativas que se nota nesse campo educacional [...]. A autora conclui: “[...] trata-se de enfrentar a tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico e a busca de outras relações entre teoria e prática, visando instaurar outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos” (MACHADO, 2010, p. 83).

No que se refere aos alunos do PROEJA, entende-se que é importante que eles se sintam parte integrante da Instituição, atores históricos e sociais, pertencentes de um contexto que é marcado pela luta de classes, mas que é um espaço de contradição e busca de superação desses impasses impostos pela dinâmica da sociedade.

Na análise final do questionário, pode-se observar que, para os docentes inquiridos, a política do PROEJA apresentou limites na sua implementação, dada a necessidade de se repensar e/ou romper com práticas desenvolvidas no âmbito institucional para que o PROEJA de fato alcance as finalidades e princípios pensados no momento de sua elaboração.

No próximo tópico, procura-se aprofundar esse processo de formulação e implementação do programa no Campus a partir da visão dos ex-gestores entrevistados.

3.7 Processo de implementação do PROEJA na visão dos ex-gestores

Nesta fase da pesquisa, 4 (quatro) ex-gestores foram entrevistados, entre eles, Direção geral, Chefia de Departamento da área acadêmica, Coordenação dos Cursos Técnicos da EJA e Coordenação Acadêmica. Todos os ex-gestores colaboradores do estudo são servidores efetivos na Instituição, com experiência entre 02 a 06 anos de trabalho. Atualmente exercem atividades como docentes.

O quadro a seguir resume o perfil dos ex-gestores pesquisados:

Quadro 2 – Perfil dos ex-gestores entrevistados³⁸

Gestor	Tempo de exercício no IFG	Tempo em que permaneceu na Gestão (2010-2015)	Forma de ingresso na gestão
G1	6 anos	2 anos e um mês	Eleição após os três primeiros anos de implantação
G2	3 anos	1 ano e meio	Indicação da gestão
G3	2 anos	1 ano	Indicação com aprovação dos pares
G4	6 anos	2 anos	Substituição de um gestor durante o período de implantação

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da entrevista, 2016.

3.8 Da formulação à implementação do PROEJA

Na perspectiva de compreender o período em que ocorreu a implantação do PROEJA na Instituição pesquisada, foi questionado aos ex-gestores como ocorreu a participação da gestão no respectivo período de 2010-2015.

A partir das informações obtidas, os entrevistados informaram que, no momento da implantação do Campus Formosa, no ano de 2010, foi nomeada, via ato de reitoria, uma equipe de gestão responsável pela implantação, pois o campus ainda não possuía uma equipe de servidores formada para exercer tais funções. Somente no ano de 2013 é que a equipe de gestão, até então indicada pela reitoria, passou por mudanças, permitindo que outros novos gestores pertencentes ao corpo de servidores do Campus de Formosa se integrassem a gestão, conforme exposto:

³⁸ Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, os colaboradores foram denominados com um código formado por uma letra e um dígito identificador.

[...] E aí, quando nós chegamos, em dois mil e dez, já havia uma equipe de gestão formada, que foi o pessoal que veio por indicação da Reitoria e tal. Então, já tinha Diretor, já tinha coordenador acadêmico, já tinha chefe de departamento, e tal [...]. E aí houve a primeira eleição, porque por três anos, foi indicado. E aí, depois de três anos, houve a primeira eleição. (G1)

Nesse sentido, os ex-gestores afirmam que o processo de escolha para fazer parte da equipe de gestão de alguns cargos ocorreu por meio de indicações institucionais, enquanto outros foram escolhidos por meio de eleição e aprovação dos pares.

No aspecto que se refere ao período de gestão, foi perguntado aos entrevistados a respeito da avaliação do período em que se encontravam como gestores. Os ex-gestores foram unânimes ao afirmar que, no período em que assumiram a gestão, encontraram uma Instituição que ainda dava os primeiros passos para se estruturar administrativamente e pedagogicamente, assim como também apresentava problemas relativos a quadro de servidores, setores a serem estruturados, falta de documentação/registros e principalmente a centralização das informações e decisões na reitoria, o que comprometia o funcionamento do campus:

Com relação à avaliação da gestão, o que acontece é que a gente pegou um Campus que estava sendo construído ainda. Então, tínhamos poucos documentos com relação ao que nós fazíamos e muitas coisas ficavam centralizadas na Reitoria. Então, a informação no Campus era um pouco complicada, de difícil acesso, e você ficava na dependência da Reitora de trazer essas informações [...]. Foi um período de realmente estruturar a instituição porque a gente tinha uma quantidade muito grande de demandas acontecendo, e obviamente essas demandas precisavam ser resolvidas, e aí parece que não conseguia fazer com que a regulamentação funcionasse. (G4).

Bom, eu avalio o seguinte, eu peguei num momento que o Departamento estava defasado, tinham vários servidores que estavam de licença, a gente tinha falta de servidores porque estava precisando ter um concurso, servidores técnicos, o quadro docente ainda estava em formação, quando eu assumi. [...] E eu vi também que havia, nas gestões anteriores, uma centralização, que não deixava o trabalho correr, então, eu me vi realmente num desafio, e tive que ter muita força e inteligência, inclusive, porque não tinha nenhuma experiência com administração e com gestão (G1).

O posicionamento da Instituição de centralizar as decisões e informações no âmbito da reitoria pode ter influenciado na implementação do programa no campus, considerando que essa centralização parece não considerar que a Lei Federal n.º 11.892/2008, responsável pela instituição da criação dos Institutos, reconhece claramente a especificidade de cada campus, atribuindo a estes a responsabilidade de lidarem com a territorialidade, o desenvolvimento

local e, portanto, com suas próprias especificidades curriculares e acadêmicas em geral. Isso com a finalidade de promover uma intervenção concreta, capaz de articular a política educacional do Instituto, inclusive, com outras políticas sociais.

No entanto, é perceptível que, nas afirmações dos ex-gestores, o que se tem é uma estrutura multicampi com decisões centralizadas, que impõe limites para o desenvolvimento de uma cultura institucional democrática.

Para Paro (2016), uma escola sem autonomia é impotente, por não conferir poder e condições concretas para que alcancem os objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras. Nesse sentido, a falta de autonomia no campus impede que a gestão possa realizar ações que estejam de acordo com as condições institucionais, o que acaba tornando precária a condição dos sujeitos de se apropriar do saber e da consciência crítica com relação à vida institucional.

Nesse sentido, Lück (2006) expõe que, apesar das instituições defenderem um processo de gestão participativa, é possível observar que as ações são tomadas por um grupo específico que promove, além do isolamento de diversos sujeitos nos processos de decisões, a falta de informação para a comunidade escolar, o que dificulta o desenvolvimento das políticas educacionais no contexto da escola.

No que se refere à política do PROEJA, foi perguntado aos ex-gestores se antes de assumirem seus cargos “já havia ocorrido alguma aproximação com a educação de jovens e adultos e a EPT³⁹”. Diante disso, estes afirmam que o primeiro contato, de fato, com a política de jovens e adultos no contexto da educação profissional e tecnológica ocorreu no momento em que se inseriram na Instituição como servidores:

Eu havia estagiado. Fiz estágio da Licenciatura em uma turma de EJA. Mas, aí, eu não atuei, quando eu passei a atuar na educação, eu não atuei com a EJA [...]. Era essa a minha experiência, não tinha a EJA com esse formato de hoje. E, desde dois mil e dez, eu tenho atuado na EJA. Então, quando eu assumi o cargo, em dois mil e treze, já tinha, no IFG, dois anos, quase três, de experiência com a EJA, no formato que o IF trabalha, que é a integração com o técnico, que é diferente. (G1)

No ano em que eu assumi a gestão, eu comecei a dar aula pra EJA, dei um mês e pouquinho, foi muito pouco tempo, mas, foi a primeira vez.. (G2)

Não. Eu comecei a dar aula em dois mil e treze, eu comecei dar aula para EJA, em dois mil e treze, para duas turmas, final de dois mil e treze, início de dois mil e quatorze, aí dois mil e quinze e, agora, dois mil e dezesseis (G4)

³⁹ EPT: Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse sentido, apesar da temática de a EJA estar presente nos debates/discussões que permeiam a educação brasileira, existem lacunas no que se refere à formação de professores para essa modalidade, especificamente integrada à educação profissional. Soares (2016, p.62), em seu estudo aponta:

[...] A formação para atuar no PROEJA é uma das maiores preocupações dos professores, visto que a maioria dos profissionais atuantes nesses cursos não tem formação para atender às necessidades do processo de ensino e de aprendizagem do jovem e do adulto da EJA [...].

Nesse aspecto, comprehende-se que a proposta do programa de integrar a educação profissional com a EJA tornou-se algo inovador e desafiador no âmbito da gestão no caso da Instituição pesquisada, pois muitos gestores e professores da Instituição estão em início na carreira profissional, seja no âmbito da gestão, seja na docência.

À luz dessa questão, os ex-gestores, apesar da pouca experiência com a EJA, decorrente das práticas educativas anteriores ao ingresso no Instituto, revelam que são capazes de compreender a situação de vulnerabilidade social vivenciada pelos alunos da EJA:

Eu cheguei aqui eu já tinha experiência com o trabalho de jovens e adultos, mas, não no ensino formal, era uma outra condição, mas tinha trabalhado muito tempo com jovens e adultos e sabia bem o que era a realidade dessa da modalidade [...]. E aí, já tendo uma experiência de gestão, mas muito diferente do que é uma gestão aqui no IFG, mas tendo uma experiência de ter trabalhado com uma situação dessa, especialmente com alunos em situação de vulnerabilidade, então eu tinha muito, eu tinha quinze anos de experiência com esse tipo de aluno e ter tido uma outra experiência com Educação de Jovens e Adultos, que não era no Ensino Médio.(G3)

Nota-se que experiências advindas de outros contextos de aprendizagem podem contribuir para a dinâmica de ações com o público da EJA, no entanto, no âmbito da gestão de cursos de formação do ensino médio, essa experiência pode ser minimizada diante de outros impasses administrativos que perpassam a gestão.

3.9 A escolha dos cursos do PROEJA e sua materialização no âmbito da gestão

Diante das proposições apresentadas pelos ex-gestores a respeito do programa, buscou-se identificar o “*entendimento a respeito da escolha dos cursos ofertados no PROEJA pela Instituição*”. Nesse aspecto, assim como os docentes, os ex-gestores demonstraram ter conhecimento do processo de escolha dos cursos, acreditando estar relacionado com os

cursos/áreas já desenvolvidos na Instituição, porém, não conseguiram explicitar os procedimentos que conduziram a oferta:

A gestão da época não foi a gestão que criou os cursos, que é uma primeira gestão, que na verdade, criou não, que é o observatório que faz isso, mas que implantou os cursos. Então, a gestão que eu peguei estava encaminhando esses cursos, então, isso tudo me foi passado, o histórico, tudo o que a gente tinha de documentos e coisas relacionadas à implantação desse curso, foi passado. (G3)

No entanto, alguns ex-gestores evidenciaram, no que diz respeito relação aos cursos implantados, que, em relação ao primeiro curso de PROEJA da Instituição, Técnico em Suporte e Manutenção de Computadores, ocorreu apenas uma conversa entre o Observatório do Trabalho e a comunidade local:

[...] Então, houve conversa com a comunidade, inclusive com o observatório do trabalho, em dois mil e dez, para implementar os cursos, posteriormente a isso não houve mais consulta pública com a comunidade [...] (G4)

[...] Nós chegamos e já havia então o técnico em manutenção suporte e informática, já havia esse projeto, assim, nós chegamos e já estava posto [...] (G1)

As entrevistas revelaram questões já mencionadas pelos docentes, em que a escolha do primeiro curso, ou seja, a definição, esteve sob a responsabilidade de estudos elaborados pelo Observatório do Trabalho, órgão da comunidade local e equipe de implantação do campus naquele momento. Porém, na percepção dos ex-gestores, a escolha pela área de Informática para o curso do PROEJA não atendeu e não atende às demandas dos alunos, o requisita uma reavaliação:

Eu não quero dizer que o eixo Informática não tenha sido acertado, talvez sim, mas, para EJA, hoje, esse curso não é o ideal, porque no projeto a gente tem uma proposta, mas o que a gente consegue fazer, de área técnica, não chega lá, entendeu? Não atinge o objetivo, e isso eu não falo do meu entendimento, é realmente das conversas com os alunos. Eles chegam lá no terceiro quarto ano, e muitos não têm aquele manejo técnico com a ferramenta, que seria o computador. E qual é a proposta? Suporte e manutenção. Então, eles saem, às vezes, sem nem saber manusear, quem dirá dar um suporte ou fazer uma manutenção numa máquina. Essa é a realidade hoje. [...] (G1)

Acho que agora a gente está num momento de reavaliar as ofertas. [...] Então, eu acho que a gente está precisando discutir isso, discutir essa

modalidade, e entender melhor esse público, e nós mesmos, entendermos melhor como vamos tratar desse curso. (G4)

Para os ex-gestores, ao se implantar um curso para o PROEJA, deva-se levar em conta, além de estudos realizados por organismos institucionais e interesses locais, o fato de o PROEJA ser uma “política em construção” (FERREIRA, 2012). Em outras palavras, visa proporcionar aos jovens e adultos a possibilidade de enfrentar as pressões socioeconômicas por meio de uma formação educacional emancipatória. No entanto, para os entrevistados, a oferta de cursos não consegue cumprir a perspectiva da educação integrada, o que não está de acordo com o que é previsto nos documentos institucionais, como no PDI 2012-2016 da Instituição:

[...] A inclusão do público de jovens e adultos, por meio do PROEJA, requer maior aproximação da teoria com a prática, a superação do senso comum e, ao mesmo tempo, o reconhecimento do saber acumulado pela experiência de vida. Esses princípios estão referenciados no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e devem estar contemplados no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC). A integração do ensino técnico ao ensino médio requer que seja contemplado, na seleção dos conteúdos, o perfil profissional do egresso e as suas áreas de atuação.

Em relação ao segundo curso oferecido para o PROEJA, o Técnico em Edificações, nota-se que este ocorreu com a participação da comunidade acadêmica. Para os gestores, os momentos de discussões do curso, com a participação coletiva da comunidade escolar e sociedade, possibilitou reconhecer as reais demandas locais e educacionais para que o novo curso atendesse de fato o público da EJA:

[...] E o de Edificações, ele foi definido depois. O de informática, a gente chegou aqui e já estava, já era isso. O de Edificações, a gente teve oportunidade de discutir. O que é que a gente vai implantar? Vamos implantar um novo EJA? Um novo curso, modalidade EJA? Vamos! O que é que a gente tem hoje? Biotecnologia, área de Biológicas daria? O que é que a gente tem lá no catálogo? Ah, não encaixa? Por quê? Porque a região a gente não vai ter público. E na área de Infraestrutura, que é outro eixo nosso? Ah, ótimo! Fizemos uma pesquisa, identificamos que aqui a gente tinha vários trabalhadores atuando nesta área, mas sem formação, enfim. Então, tem uma diferença aí de um curso que a gente pode pensar, pode discutir, e um curso que a gente chegou aqui já estava colocado pra nós. Então, é isso. (G1)

O curso de Edificações, na visão dos ex-gestores, foi uma realidade diferente do processo de implantação do curso de Informática. Para os entrevistados, o curso de

Edificações apresentou maior possibilidade de formulação e execução para a sua implementação na Instituição. As decisões, além dos imperativos institucionais, foram debatidas e/ou reformuladas com a participação de diversos sujeitos. Fato também mencionado pelos docentes no questionário anterior, em que foi possível discutir a viabilidade do curso, a partir de demandas locais e a correlação de cursos já ofertados pela instituição, como é o caso da engenharia civil.

Assim, ressalta-se que o momento de discussões enfatizado pelos participantes pode propiciar um processo de gestão democrática na escola, em que ocorre a participação de todos na tomada de decisões como possibilidade de romper com o princípio da centralização (GADOTTI, 1997). É perceptível na pesquisa que Edificações é um curso que apresenta resultados significativos para a Instituição, quando comparado ao curso de Manutenção e Suporte de Informática. Nesse sentido, pode-se inferir que os resultados positivos do curso de Edificações são decorrentes dos momentos de participação da comunidade acadêmica que, diante das suas experiências, pode escolher um curso que realmente atendesse às demandas locais.

Ao considerar que o primeiro curso do PROEJA foi ofertado no mesmo período em que a Instituição iniciou as atividades administrativas e de ensino, buscou-se apreender dos ex-gestores se naquele momento “*o campus se encontrava estruturado para receber/ofertar o PROEJA*”. As respostas evidenciam que, no aspecto estrutural, apresentava condições de oferta, além de possibilitar o crescimento institucional e do curso de forma conjunta:

Sim, era adequada. Inicialmente, eu acho que foi até estratégico de quem cuidou da implantação aqui, a gente tinha estrutura adequada sim, foi contratado o corpo docente com formação, havia já laboratório de Informática. É claro que não tinha muitos equipamentos, mas, para o início, foi suficiente. [...] Então, estruturalmente falando, eu acredito que sim, que as condições eram boas, boas no sentido de um campus que está começando, né? (G1)

Eu acho que foi muito bom. Por que o campus já nasce com a perspectiva de atender alunos na modalidade EJA, então, toda a equipe que vem trabalhar aqui já vem para atender a alunos da modalidade. [...] A gente não está adaptando nada, a gente está construindo, então, eu acho que isso faz muita diferença. Apesar de ter muito ainda o que fazer, muito, para gente ter um curso efetivo, né? Acho que isso, que essa implementação vem junto, fazer parte, compor a implantação do curso, é fundamental [...] (G3)

Porém, apesar de os gestores acreditarem que no âmbito estrutural o campus se encontrava apto a ofertar o PROEJA, existiam outras questões a serem consideradas no momento da oferta:

Então, eu acho que a gente, como instituição, toma umas decisões assim que são muito legais, mas a gente não as executa de uma forma muito legal. O que é que isso significa? Super bacana a ideia do PROEJA, apoio essa proposta, esse método, mas tem um porém, o encaixe dessa modalidade, dentro da instituição, demorou muito para ser entendido e ainda não é completamente entendido, e não aconteceu até hoje uma real conscientização dos docentes, dos técnicos sobre o que é a modalidade [...] (G4)

Assim, no âmbito dos recursos humanos, é necessário que ocorra uma apropriação do que é a EJA integrada à modalidade de educação profissional e tecnológica, bem como concepções e princípios. Dessa maneira, a busca pela compreensão do PROEJA perpassa, segundo G4, também pela preparação do docente atuante na modalidade, algo influenciado desde a implantação da Instituição e cursos:

[...] Então, os professores, eles não são capacitados a trabalhar com esse público. Então, assim, você vê professores que tem um perfil institucional muito bom para dar aula na graduação e cobrando, na mesma medida, do pessoal da EJA, e vice-versa. Tem gente que tem um perfil super bacana para dar aula no ensino médio, e cobrando da graduação como se estivesse cobrando do ensino médio.

Nesse aspecto, G2 considerou que a Instituição não se encontrava estruturada para a oferta da EJA, justamente devido à questão da formação dos professores no âmbito do PROEJA:

Eu acho que não foi uma boa ideia, porque estava chegando todo mundo muito novo. [...] Isso não é previsto em nenhum edital. Então, os professores chegaram aqui e já de cara tiveram que lidar com um curso que é bastante específico né?, sem ter tido formação. [...] Então, eu acho que talvez se a gente tivesse esperado um ou dois anos, com a equipe formada para pensar no EJA, talvez fosse melhor. [...] Então, talvez, se a gente tivesse discutido isso com a própria equipe do campus, talvez a gente não tivesse todos os problemas que a gente vê hoje. (G2)

Nesse sentido, a questão da formação de professores também passa a ser ponto de discussão quando se refere à implementação dos cursos para a EJA, assim como elucidado pelos docentes, temática a ser tratada no tópico a seguir.

3.10 A formação docente para o PROEJA na perspectiva institucional

A questão acerca da formação docente para o PROEJA é elucidada quando se perguntou aos ex-gestores sobre a oferta *de curso de formação para os profissionais que atuam ou atuaram no PROEJA*. Segundo os ex-gestores, a ocorrência de capacitação para o PROEJA é praticamente inexistente na Instituição, pois o que se tem são registros de um curso apenas, que não alcançou todos os docentes, além de discussões centralizadas e focais em eventos institucionais:

De dois mil e dez para cá, foi ofertado uma vez, inclusive eu fiz. [...] Ele foi em dos mil e treze, mas, no início, no primeiro semestre. Só que, por exemplo, na época, eu acho que a gente estava com dez professores no campus em funcionamento, duas vagas para cada campus, e aí indicaram um professor de área comum e um técnico, né? Não é suficiente, né? Porque a gente tem tantos professores que precisam dessa formação. [...] Então, pensa, de dois mil e dez até hoje, a gente está em dois mil e dezesseis, um curso só, com vagas limitadas é insuficientes. Além disso, o que é que a gente tem? A gente tem o Fórum da EJA, que acontece todos os anos. Bom, aconteceu muito bem em dois mil e dez, em dois mil e onze, dois mil e doze. Só, que depois ele foi perdendo espaço, ano passado mesmo, ele foi no meio do SIMPEEX, que é um Simpósio de Pesquisa e Extensão, aí abrange muitas outras áreas, e aí ficaram dois períodos só para EJA, uma manhã e uma tarde, em um evento de três dias. Ou seja, a gente vem perdendo esses espaços de discussão. E outra crítica que eu faço também, nesses espaços de discussão, é uma visão muito paternalista, que o aluno de EJA é um coitadinho. (G1)

Na fala de G1, existe a preocupação e insatisfação ao tratamento dado à questão da EJA. No primeiro caso, a ausência de cursos de formação docente, uma vez que o curso ofertado na Instituição não atendeu a todos os profissionais. Fato também que é evidenciado no que se refere aos espaços de discussão, como o Fórum da EJA, que perdeu gradativamente espaço, passando a fazer parte de um evento institucional.

A redução dos espaços/tempos institucionais para os diálogos sobre a EJA contraria a perspectiva de educação integrada, que demanda mais espaços para diálogos e proposições, principalmente no âmbito da EJA e do PROEJA (SOARES, 2016). Assim, os dados obtidos com os gestores destacam novamente o papel importante de ações participativas nas decisões da Instituição, particularmente, na formação de grupos de coletivos e fóruns que possam subsidiar ações entre a comunidade escolar e a comunidade na busca de mecanismos e proposições que impactam o fazer administrativo e pedagógico de muitos gestores e professores.

Ressalta-se que “hoje os fóruns de EJA estão espalhados por todos os 26 estados e o Distrito Federal, e em alguns estados podemos contar também com a organização de fóruns regionais unindo municípios em prol da modalidade” (BONFIM; FERREIRA, 2015, p. 04). Além disso, as autoras mencionam também a existência do Portal do Fórum Goiano⁴⁰ que compõe o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil⁴¹. Para as autoras, especificamente, o Fórum Goiano apresenta, desde 2005, avanço no campo das discussões sobre a EJA e educação profissional, seja por meio das reuniões agendadas e/ou pela disponibilização de materiais de estudos e pesquisas no site do Portal.

Por outro lado, acredita-se que ações coletivas que emergem desses espaços possam construir uma democracia verdadeiramente participativa e relações de cidadania plenas, em que o protagonismo dos jovens e adultos emerge como elemento potencializador para a cidadania (LUCIO-VILLEGRAS, 2012). O autor supracitado ainda salienta a construção e fortalecimento desses espaços como processos de “construção da luta cultural e educativa que pressupõe a construção de um tecido social rico e dinâmico, que possibilita as pessoas a sair do silêncio” (LUCIO-VILLEGRAS, 2012, p.15).

Ainda com respeito à formação, os ex-gestores evidenciaram a necessidade de uma formação para os docentes como forma de aproximar-los da temática do PROEJA, uma vez que existem muitos professores das áreas técnicas que são bacharéis:

Eu acho que um dos problemas é esse, é exatamente este. Então, tanto na Informática quanto nas Edificações, a gente tem profissionais que são altamente qualificados, só que eles não foram formados para serem professores, eles não tiveram uma formação pedagógica, e mais ainda, que eles não tiveram uma formação para trabalhar com o público da EJA, que é bastante específico. [...] E não teve, no tempo que eu fiquei na coordenação, uma capacitação que fosse para todo mundo. [...] Eu acho que deveria ter aqui, no campus, para todo mundo que trabalha com a EJA ter esse tipo de formação. (G2)

Nesse período que eu estou aqui, eu não vi curso de formação específico pra área. Eu não vi. (G3)

Acredita-se que a formação do docente para o PROEJA seja importante para os profissionais bacharéis e licenciados, o que contribuirá para o entendimento da modalidade, algo também referenciado pelos professores, pois a falta de aprofundamento das temáticas da EJA dificulta o desenvolvimento da dinâmica escolar.

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/go>> Acesso em: 10 abr. 2017.

⁴¹ Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>> Acesso em: 10 abr. 2017.

A falta de ações formativas dos professores para atuarem no PROEJA pode nos conduzir também a outra reflexão: a formação pedagógica dos gestores. Isso porque os gestores também são docentes que, diante da oportunidade de administrar ou gerir instâncias administrativas na Instituição, enfrentam novos desafios para além da sala de aula, o que exigem deles aptidões para lidar com as dinâmicas da organização institucional dos cursos, bem como demais conflitos e ações que permeiam o ambiente da Instituição. O gestor também não se encontra preparado para lidar com um ambiente multifacetado e contraditório como a escola, sendo necessária uma formação permanente e continuada:

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo *ensaio e erro*, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática (LÜCK, 2000, p.29)

Assim, é necessário que a Instituição realize maior investimento em espaços de formação, em que os profissionais possam não apenas conhecer e compreender políticas como o PROEJA, mas também a dinâmica das outras modalidades de ensino e organização institucional, visto que o ato de gerir requer o exercício de competências específicas e pedagógicas.

A partir dos dados da pesquisa, torna-se necessária, no âmbito institucional, a articulação entre as políticas de formação e a política de gestão, como forma de construir um trabalho coletivo e participativo comprometido com a sociedade, visto que é comum a troca de dirigentes escolares. Nessa perspectiva, Kosik (1976, p.18) evidencia que “a realidade pode ser mudada só porque e só na medida em que nós mesmos a produzimos, e na medida em que saibamos que é produzida por nós [...]”, o que representa pensar o papel da gestão de forma colaborativa, em que todos os seus agentes sejam participantes do processo educacional, e não meros agentes executores de ações. No próximo tópico da entrevista, apresenta-se a visão dos gestores entre o prescrito na legislação da política e sua materialização.

3.11 Os impactos e possibilidades da legislação no contexto da prática: perspectiva da gestão

Considerando que os documentos norteadores do programa podem contribuir para a superação dos problemas apontados pelos ex-gestores, foi perguntado a eles se “*Os documentos institucionais, tais como: PDI, PPI⁴² e PPP⁴³ contemplam metas para o PROEJA a partir dos princípios presentes no Documento Base*”.

As respostas apontaram para o fato de eles concordarem que, na prática, tais documentos institucionais não contemplam os princípios do Documento Base, além da realidade vivenciada institucionalmente pelo PROEJA:

Bom, hoje, eu acredito que não contempla. A especificidade eu acho que é entender o que é que é esse público, pensar num projeto pedagógico voltado para esse público, né? Não contempla. Assim, documento para mim é documento, a prática eu acho que é um exercício bumerangue. Eu acho que a gente tem que aperfeiçoar o documento, a partir da nossa prática, porque o documento nada mais é do que talvez um registro daquilo que a gente faz. [...] E quanto ao PDI, outros regimentos, outros documentos, eles são mais genéricos, né? São documentos bem mais genéricos. Eu sempre cobro que a gente tinha que ter um PPI local, porque aí sim você vai conseguir construir algo que seja um retrato do que a gente precisa aqui. (G1)

Tal como mencionado por G1, os documentos devem ser tratados relativamente como orientadores da prática, mas cabe a essa mesma prática alimentar e melhorar aquilo que está sendo proposto. Sendo assim, G1 recomenda a elaboração de projetos surgidos dessa mesma experiência como forma de refletir melhor a realidade em que eles atuam.

Além disso, reiteram a vontade de contar com uma participação mais efetiva da comunidade acadêmica, assim como com uma gestão descentralizada. Tudo para que as ações possam ser pensadas e tomadas pelo coletivo frente às demandas e diversidades de cada campus. Por esses motivos, ainda no entendimento dos ex-gestores, os projetos em questão ainda não contemplam, de fato, a realidade em que eles se encontram atuando:

[...] Então, a resposta é não, não contempla. Tem que ter sempre esse exercício de revisão, porque esse documento só vai contemplar no dia que ele realmente for um documento construído pela comunidade, olhando para essa comunidade, sendo críticos de nós mesmo, respeitando as bases legais. (G1)

⁴² PPI – Projeto Pedagógico Institucional.

⁴³ PPP – Projeto Político Pedagógico.

[...] Como documento, como papel atende. Nossa dificuldade é trazer do papel para o dia a dia, tirar do papel e trazer para prática. Como documento, com certeza, eles atendem. [...] Então, eu não vejo grande problema nos documentos, eu vejo problema na gente conseguir colocá-los em prática, fazer todas essas diretrizes funcionar. (G3)

Além da preocupação de existir documentos que possam ser materializados na prática, os ex-gestores expressaram a necessidade de contemplar metas em detrimento da qualidade e a devida atenção aos alunos do PROEJA:

Então, os papéis, a legalidade, eles existem. [...] Então, a modalidade de Ensino, ela é prevista na Legislação. Nós temos que cumprir isso enquanto lei, inclusive nos moldes ali. Está sendo contemplando. [...] Mas, o que acontece é que a gente está lidando, especificamente nesse caso de documento, com número. Então, numericamente a gente está atingindo. Mas, eu não estou me referindo numericamente, estou me referindo à qualidade efetivamente do que a gente está fazendo, por que aí é muito tranquilo assim: olha, vamos fazer entrevista para receber os alunos da EJA, ok! A gente vai lá, faz as entrevistas, recebe os alunos, pronto, preenchemos vagas. Isso a gente está fazendo. Mas é só isso que a gente está fazendo, está ficando nisso, a gente não está fazendo um acompanhamento devido, a gente não está fazendo um trabalho mais bacana mesmo, com essa galera, com esse público, que precisa, né? (G4)

Outro aspecto identificado pelos ex-gestores com relação aos documentos institucionais diz respeito aos PPCs, visto que a elaboração ocorreu após a implantação dos cursos do PROEJA:

[...] Eu acho que a gente tem ainda os PPCs um pouco soltos, eles ainda estão em fase de discussão, o de Edificações eu não sei como estava, mas ele ainda não estava cadastrado, porque o curso é novo e teve algumas reformulações. (G4)

[...] Então, primeiro a gente implantou para depois fazer o documento. Só que assim, a gente estava meio que no escuro, porque a gente chegou, estava começando a entender o que era o Instituto, já tivemos que elaborar esse PPC, pegamos modelos, matrizes que já existiam, né? E fomos trabalhando naquilo. (G1)

No âmbito da legislação, vale ressaltar que é de responsabilidade da escola a elaboração de documentos pedagógicos, conforme explícito no artigo 12, inciso I da LDB/1996: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Nesse sentido, cabe à escola assumir o dever de construir uma proposta capaz de refletir práticas educacionais comprometidas com os anseios da própria comunidade, situação

esta que, no caso do PROEJA, deve estar relacionada com “reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer repostas condizentes com a natureza da educação que busca dialogar com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida” (BRASIL, 2007, p.36).

Apesar de os ex-gestores enfatizarem que uma das dificuldades dos documentos institucionais é não refletir a realidade do PROEJA, foi questionado aos entrevistados se “*O Documento Base e as legislações à educação profissional de jovens e adultos contribuíram para o processo de implantação do PROEJA no campus*”. Diante da interrogativa, os ex-gestores apontam não acreditar que os documentos tenham contribuído para a implantação dos cursos:

[...] Então, eu não tenho conhecimento especificamente dos documentos, mas, pelo que a gente vê da situação do EJA, eu acredito que não esteja ajudando, a gente não está conseguindo cumprir o que está previsto, por conta disso. Eles desistem muito e, na prática, o curso não está se desenvolvendo do jeito que o documento prevê. (G2)

Fez muita diferença não. Essa normativa, ela vai fazer diferença quando a gente pensar a oferta de curso. A gente não tem feito discussões especificamente sobre esse tipo de ensino, essa modalidade de ensino, garantindo aí a representação. (G3)

No entanto, G1 apresenta uma ressalva em relação ao perigo existente em ser legalista no âmbito da gestão, visto que as legislações não consideram aspectos subjetivos, tão presentes no âmbito da educação:

Mas, a gente nunca pode ser escravo disso aí, legalista, extremamente legalista. [...] Se você não tem a mínima flexibilidade para olhar para o sujeito, aí você vai ficar engessado na legalidade e no sistema. Então, eu sempre penso que antes do sistema, antes de leis, a gente tem que olhar para o indivíduo. Eu não quero dizer que eu não vou me amparar na legalidade, mas fazer essa mediação, porque se não fica ineficaz. (G1)

Nota-se que as normativas legais apenas orientam a execução da política educacional, porém, não conseguem alcançar questões vivenciadas no cotidiano das instituições escolares (subjetividade dos sujeitos, aspectos socioeconômicos, culturais e educacionais). Isso evidencia, na lógica capitalista, que as legislações são instrumentalizadas de forma distante da realidade, resultando em mudanças pontuais na execução, para dar as condições mínimas aos sujeitos que as implementam de desenvolvê-las de acordo com o contexto da prática em que se encontram.

O Documento Base do PROEJA (2007) intenciona a inserção de jovens e adultos por meio do princípio em que as entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm o compromisso da inclusão da população em suas ofertas educacionais:

[...]. Assim, um princípio dessa política – a inclusão – precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares (BRASIL, 2007, p. 37)

Nesse sentido, questionou-se aos ex-gestores: “*Quais as medidas que foram tomadas pela instituição no que se refere ao ingresso e permanência do aluno?*”. Os entrevistados enfatizaram que uma das principais estratégias foi estabelecer uma aproximação com os alunos, por meio da criação de uma coordenação específica para o PROEJA:

Então, quando eu assumi, não tinha ninguém, nenhum servidor que ficasse no período noturno e que se dedicasse à EJA, porque todos faziam turnos alternados. Então, houve um avanço, na minha gestão, foi uma coisa institucional, foi uma discussão institucional que a gente viu que precisava de um coordenador para a EJA, e também um servidor, uma atenção da equipe para a modalidade. [...] Então, durante o período em que eu estive na gestão, a gente teve essa conquista do coordenador específico, que aí ele passa a estar aqui todas as noites, então, o seu período de coordenação é no período em que o curso acontece, porque os alunos da EJA têm essa especificidade, eles são trabalhadores. (G1)

O que a gente tem feito é tentar acompanhar esses alunos de perto. Então, já começa por ter uma coordenação específica da EJA [...], os resultados são muito bons, é a coordenação da EJA junto com o apoio ao discente e, muitas vezes, com a CAE⁴⁴ [...]. É uma das políticas que foi adotada aqui no Campus, há mais de um ano e meio. (G3)

Então, a gente vem tentado fazer alguns acompanhamentos. Uma das coisas que a gente tem feito, inclusive, nessa tentativa foi a implementação dos Conselhos da EJA. Do mesmo jeito que o ensino médio tem os conselhos de classe, né? A gente tem o Conselho da EJA, os representantes são chamados para conversar, enfim. E, dentro desse Conselho, participam o psicólogo e a assistente social, justamente para dar os outros pontos de vista e ver como é que funciona. (G4)

Dessa maneira, para os ex-gestores, as estratégias desenvolvidas pela Instituição estão voltadas para a permanência, como forma de prevenir a evasão dos alunos. A criação da Coordenação específica para os cursos da EJA e os Conselhos da EJA tornou-se elo

⁴⁴ CAE – Coordenação de Assistência Estudantil.

significativo com os alunos, estabelecendo um vínculo institucional, ou melhor, pertencimento àquele espaço como alunos.

Lucio-Villegas (2015, p. 12) enfatiza que “[...] el diálogo permite abordar otras formas de construir el conocimiento – tanto escolar como no escolar – por caminos alternativos al pensamiento dominante, lo que se constituye como garantía para la emancipación de las personas”. Acredita-se que, com esses espaços, o aluno do PROEJA possa estar inseridos na instituição, consequentemente, isso contribui para a sua permanência e conclusão do curso, visto a valorização de seus saberes.

Diante das estratégias ou tentativas institucionais de evitar a evasão e garantir a permanência do aluno do PROEJA, buscou-se compreender, na visão dos ex-gestores, a “*importância social do programa para a comunidade onde a instituição está inserida*”. Os gestores apontam compreender que o programa possui uma importância social para a comunidade. No entanto, percebem a presença de perspectivas diferenciadas para tal importância que perpassa a concepção de transformação social até a concepção de formação para o trabalho, uma visão meramente tecnicista:

Para mim, faz toda diferença saber que você pode proporcionar àquele cidadão, que muitas vezes trabalhou a vida inteira, sob condições ingratis, criou sua família com responsabilidade, e você pode proporcionar a ele uma formação, a descoberta das coisas, os seus próprios direitos, um letramento onde ele possa ler, escrever, interpretar, uma autonomia que ele pode ter ao entrar aqui de cabeça erguida, de poder concluir um curso, independente se ele vai sair técnico expert em desmontar e montar computador, ou seja lá o que for, mas, poder proporcionar a esse sujeito uma formação que vai levar a uma independência maior, uma autônima como sujeito, como cidadão, para mim é tudo, é o que vale a pena, para mim o projeto é esse, sabe? [...] É muito bom quando a gente consegue agregar, mas, a gente tem muito embate aqui com o pessoal da área técnica, muitos deles, não vou dizer que são todos, mas muitos deles dizem que não tinha que ter a formação técnica para esse pessoal da EJA. Por que não? Eles não são capazes de serem bons técnicos? E se eles não forem, mas se eles saírem daqui conhecendo a área, ou saírem daqui críticos, com mais autonomia, sabendo se posicionar, socialmente falando, sabendo, nem que for (ajudar um filho) com a sua tarefa, e daí? Então, para mim é isso, independente dessa formação técnica, que é muito prestigiada, eu prestigio também, o nosso projeto é esse, é poder aliar. A gente tem casos de pessoas que saem daqui super orgulhosas porque estudaram no IFG, e aqui a gente pode proporcionar a elas entender o que é estudar numa instituição pública. (G1)

Na percepção do gestor G1, o PROEJA tem o propósito de mudar a realidade do aluno, proporcionando a ele uma formação unitária. Pensada numa perspectiva gramsciana, deve garantir uma formação humana numa visão totalizante, em que a “escola unitária deveria

assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2000, p.36). A esse respeito, o gestor G4 acredita que seja importante sim, no entanto, é necessário que a Instituição comprehenda, conheça o aluno do PROEJA, para que os resultados sejam de fato reais:

Então, assim, tem retorno sim. A gente precisa aprender a trabalhar, mas tem retorno sim. E eu acho que é fundamental que a gente não trate de maneira leviana esse público, essa modalidade de ensino, porque a gente tem público para ela, e a gente tem responsabilidade social com ela. (G4)

A preocupação do ex-gestor G4 está em perceber o aluno do PROEJA como ser ontológico, reconhecendo-o como sujeito, e não objeto. Nesse sentido, os ex-gestores alertam para a responsabilidade social que a escola deve ter com os alunos do PROEJA, uma vez que são sujeitos, e não devem ser considerados simples espectadores. Mas, devem também fazer parte das intervenções, estabelecendo uma relação dialética com o contexto da sociedade (FREIRE, 2011).

Todavia, os ex-gestores também acreditam que programas como o PROEJA favorecem uma mudança econômica, visto que a maior parte dos alunos busca uma formação profissional e inserção no mercado de trabalho:

Ah, eu vejo que é a possibilidade deles melhorarem de vida economicamente, né? A gente percebe, nas turmas de EJA, que tem gente assim que não tem dinheiro para pegar um ônibus para vir assistir a aula. Então, eu entendo que a proposta desses cursos profissionalizantes seria essa, sair daqui com um diploma, e ele poder arrumar um emprego melhor e melhorar de vida economicamente. [...] Eu vejo que o papel social da EJA seria maior nesse sentido, que eles tenham condição de arrumar um emprego melhor e ter uma condição econômica melhor. (G2)

[...] Para mim, é bastante visível, por conviver com esses alunos, o impacto que o Instituto tem na cidade e, naturalmente, esses cursos voltados para jovens e adultos têm. [...] Então, o anseio de querer estudar, isso fica bastante claro, a necessidade que as pessoas têm de se profissionalizar, de se qualificarem. Então, isso também é bastante claro. As pessoas precisam se qualificar profissionalmente, e elas buscam isso. Então, a necessidade da formação do Ensino Médio. (G3)

A concepção presente nas falas retrata uma percepção distante da proposta do PROEJA, que constitui o trabalho como práxis que possibilita “criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos como respostas

as múltiplas e históricas necessidades” (FRIGOTTO, 2012, p.60). Na verdade, o que se tem são visões meramente burocráticas e capitalistas da função social do PROEJA, que reconhece a existência de mudança. A formação profissional ainda é percebida como força de trabalho para suprir as necessidades do mercado capitalista, com a finalidade de gerar mais lucro para os capitalistas.

A partir da compreensão da importância social atribuída ao PROEJA pelos ex-gestores, buscou-se apreender qual a “*Avaliação do processo de implementação do PROEJA, assim como os pontos positivos e negativos dessa implementação*”. Para os entrevistados, o processo de implementação vem enfrentando vários problemas. Existem algumas práticas exitosas, como a infraestrutura física para ofertar os cursos do PROEJA, porém, são necessárias outras práticas para que o PROEJA possa alcançar seus objetivos:

Positivo eu acredito que a estrutura, né? Que eu avalio que foi boa, quando veio o curso de Edificações já tinha uma boa estrutura, por conta do curso técnico em edificações no matutino o Ensino Médio integrado, e também a gente já estava na perspectiva da Engenharia, já tinham laboratórios, um corpo docente bem qualificado, enfim. Negativo, eu acho que é essa falta de formação específica para atuação com esse público. [...] Falta os professores dialogarem mais. [...] Não tem ainda esse espaço. Seria assim perfeito se a gente tivesse tempo de trabalhar mais unido. Ainda falta isso, e eu te confesso que eu ainda não sei quando a gente vai conseguir, porque depende de dois fatores, depende dos professores quererem essa integração, e depende da gente ter mais tempo, porque hoje a gente tem tantas atividades, né? E é todo mundo dedicação exclusiva, então está todo mundo afogado com coisas, prazos apertado e tudo, e não consegue pensar juntos, pensar coletivamente [...] (G1)

Os problemas que eu acho é que os cursos que a gente oferta não estão condizentes com a realidade da comunidade, né? Então, a gente tem um curso de edificações, mas não tem onde eles fazerem estágio, por exemplo. A gente tem o curso de informática e aqui na cidade não têm lugares em que eles possam fazer um estágio em informática dentro da modalidade que é o curso da EJA. Então, eu acho que a gente precisaria rediscutir esses cursos, rever. [...] Então, eu acho que a gente poderia rediscutir também, com a comunidade, quais cursos que atenderiam a comunidade, né? Então, um curso que as pessoas tenham interesse de vir fazer, que elas saibam o que é, por que eles também chegam aqui sem saber o que é. [...] (G2)

Dessa maneira, os ex-gestores identificaram que os pontos negativos presentes na implementação estão na execução do programa, pois os cursos não atendem à realidade da comunidade, o que leva a necessidade de rever a oferta dos cursos, assim como a necessidade de formação para os professores que atuam na EJA, bem como espaços para a troca de experiências e diálogos sobre a temática.

Porém, G1 aponta duas problemáticas que dificultam a construção desses espaços: o querer participar e o tempo, visto que muitos professores atuam em todas as modalidades de ensino ofertadas no campus: ensino médio integrado, graduação, EJA, além de projetos que acabam inviabilizando momentos de discussão sobre o PROEJA. Nesse sentido, G3 e G4 apontam que os pontos negativos também se encontram presentes na prática e no entendimento institucional, não conseguindo desenvolver as orientações propostas nos documentos e regimentos no que se refere à modalidade:

Eu vejo que se eu fosse dar uma nota, de zero a dez, daria cinco ou seis. Eu acho que a gente tem boas ideias e bons caminhos, bons documentos, documentos bem elaborados, e não é que talvez eu não tenha capacidade para criticar mais por que eu vejo que esses documentos são bem elaborados, eles são claros nas propostas. Tem uma ou outra coisa, mas, de uma forma geral, essa proposta ela é clara, a gente ainda não consegue trazer isso para prática do dia a dia, a gente ainda não consegue formar esses alunos de uma forma efetiva. Então, quando você pensa um curso de informática, você implanta um curso técnico de informática, você não está formando um técnico em informática dentro desses conteúdos que são trabalhados, a gente não consegue fazer isso. Então, esse aluno sai daqui transformado pela vivência, por voltar a estudar, por tudo que acontece aqui. Mas, a gente ainda tem uma evasão grande, então, os números são grandes. A gente ainda não consegue trazer isso para a prática de uma forma efetiva.[...] Então, eu acho que a gente está no meio do caminho, no meio de um grande processo.(G3)

[...] A proposta eu acho muito legal, a proposta eu acho muito bacana. Inclusive, a proposta como ela é posta mesmo, as regulamentações. Eu acho que onde estamos pecando, não é na proposta, né?, mas, na instituição, é no trato com essa modalidade efetivamente, a gente não entendeu. Eu acho que é isso que está acontecendo, a gente não entendeu ainda. Então, eu não consigo, nesse momento assim, ouvir alguém falar de uma experiência altamente exitosa da EJA no seu campus, coisas legais acontecem, né? Coisas bacanas acontecem. Nós temos coisas legais que acontecem, mas altamente exitosa, do tipo: “olha, isso aqui é legal de fazer porque isso aqui dá certo!”, eu não me recordo agora de alguém que tenha feito, alguém que tenha apresentado um relato nesse sentido. Então, eu acho que a nossa relação aqui está em uns quarenta por cento, sabe? A gente ainda não deslanchou nisso não. (G4)

Diante do exposto, a avaliação dada à implantação pelos ex-gestores aponta muitos pontos negativos devido à falta de preparo institucional e pessoal dos docentes, sendo esta uma questão que perpassa tanto as falas de gestores quanto dos professores. Fato que demonstra que a forma como foi proposta e colocado em prática os cursos do PROEJA não vem atingindo os reais interessados, que são os alunos.

Por outro lado, tem professores que ainda não conseguem compreender as propostas e objetivos para o ensino da EJA, estando por várias vezes diante de duas lógicas: a de educar um cidadão produtivo (lógica capitalista) ou um cidadão emancipado (lógica da educação), como afirma Ciavatta (2006, p.918):

[...] lógica da produção capitalista e a lógica da educação. A *primeira* tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que deve se realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. A *segunda*, por ter a finalidade de formar o ser humano, deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo da aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito à sua individualidade, a participação construtiva e a cidadania. (Grifos nossos)

Nessa perspectiva, o desafio imposto à implementação do PROEJA está nas contradições da atividade formativa, já que a Instituição e os sujeitos participantes precisam de fato se apropriar das concepções de educação integrada para que se possa romper com a dualidade estrutural presente no sistema educacional. Isso possibilita ao estudante trabalhador incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, conduzindo uma formação capaz de atuar como dirigente e cidadãos, como pensado por Gramsci (1981, p.144).

Em outra questão, buscou-se investigar se o “*PROEJA, da forma que vem sendo desenvolvido, tem funcionado ou precisa ser repensado*”. Todos confirmaram a necessidade de repensar o curso na Instituição, a fim de buscar novas formas de executá-lo, pois a maneira em que é desenvolvido não tem alcançado os objetivos:

Sim, com certeza. E aí, a dificuldade eu acho que é porque o professor não pensa em ensinar de forma crítica, de forma contextualizada, de forma que faça sentido para um aluno da EJA, ele vai dar aula igual à aula que ele dá para o Ensino Médio, ou igual à graduação. [...] Eu percebi, assim, que eles querem fazer a coisa do jeito tradicional, e aí, no curso de EJA a gente não pode fazer do jeito tradicional, aí acaba que não corresponde com o objetivo. (G2)

Em linhas gerais, aqui a gente precisa repensar uma coisa que o PROEJA vem ditando, a gente acha muito confuso, particularmente, a primeira vez que eu vi, tomei um susto, eu achei muito esquisito, mas a gente precisa pensar nesse curso de quatro anos e talvez passar para três, porque é um anseio dos alunos, né? [...] Isso precisa mesmo ser repensado e discutido de uma forma muito aprofundada e muito consciente e com muito cuidado. [...] Aqui no campus, pedagogicamente, a gente precisa desenvolver projetos que os ajudem na questão de interpretação de textos, porque eles ainda têm muitas dificuldades com leitura e escrita, e isso vão barrando todas as

outras disciplinas. A gente já pensou nisso, a gente tem professores envolvidos com isso, a gente só não teve fôlego, perna para fazer, mas isso tudo vem sendo pensado e discutido.[...] Aqui, a gente tem que repensar esses cursos, o curso de Informática, olhar para ele com mais cuidado. [...] É necessário trabalhar questões da cidadania, trabalhar questões que ajudem eles a promover a autonomia, a independência, a desenvolver o senso crítico e reflexivo das coisas. Então, a gente precisa repensar se esse curso, tão conteudista, tão separado em caixinhas, ele de fato promove esse tipo de aprendizado [...]. (G3)

A gente precisa sim reorganizar os cursos, a gente precisa sim rever os cursos, mas, essa discussão, ela precisa ser feita com uma consolidação melhor do que está acontecendo [...]. (G4)

Apreende-se, frente às análises dos dados, que a preocupação abordada tanto por ex-gestores quanto por professores está em (re)pensar os cursos do PROEJA (cursos ofertados, duração dos cursos, disciplinas, metodologias etc.), como se essa fosse a única solução para resolver os problemas apontados na implementação da política. Entende-se que é necessário rever outros pontos que perpassam a oferta da EJA com a educação profissional, desde os enfrentamentos vivenciados pela EJA na sociedade até os ditames de qualificação para o mercado de trabalho.

Portanto, com base nas análises da pesquisa, é perceptível que a implementação da política do PROEJA na Instituição, no período de 2010 a 2015, caminhou e caminha a “passos lentos” para alcançar os objetivos previstos nas orientações legais: Documento Base, PDI, PPC, LDB, dentre outros. Compreende-se que a formação para os profissionais, os professores e gestores seja uma das estratégias a ser garantida no âmbito da Instituição frente aos impasses da implementação do programa vivenciado pela comunidade escolar.

Somado a isso, entende-se que é necessária a compreensão da comunidade escolar e seus sujeitos de que o PROEJA é uma política educacional que requer, mesmo que em âmbito institucional, a realização de diagnósticos, avaliação e monitoramento, processos que devem envolver uma análise da totalidade da política e seus sujeitos. Isso porque os “fatos expressam um conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético, isto é, determinados e determinantes desse todo, de modo que não podem ser entendidos como fatos isolados” (BOSCHETTI, 2009, p.07).

Desse modo, conclui-se que o acompanhamento da política do PROEJA, de modo específico, pela Instituição, não deve ocorrer de maneira isolada, mas coletiva, com o envolvimento/participação de todos (alunos, professores, gestores, técnicos educacionais, comunidade externa) de forma construtiva, reconstrutiva e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da concepção epistemológica do materialismo histórico e dialético assumida neste estudo, bem como das técnicas de pesquisa empregadas, a presente investigação teve por objetivo responder a questão problematizadora: “Quais os limites e possibilidades de implementação e efetivação do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Formosa, em relação aos objetivos propostos nos documentos norteadores dessa política nacional, entre os anos de 2010-2015?”.

Nesses termos, entende-se que as políticas educacionais são resultados de embates sócio-históricos entre as classes que requerem do Estado ações que minimizem consequências geradas, entre outros aspectos, pelas contradições de classe resultantes do embate pela legitimação de direitos sociais que nem sempre conseguem ser alcançados por todos.

O cenário em que se apresenta esta disputa é parte estruturante da totalidade social, evidenciada como dialética, contraditória e histórica. Dessa forma, as políticas educacionais são gestadas e assumem a sua formatação, interpretação e significação para serem posteriormente executadas em lugares onde os sujeitos participantes da implementação dessas políticas desenvolvem novas leituras e interpretações, a partir dos seus próprios interesses, necessidades, compromissos e níveis de compreensão da realidade.

Nesse contexto, foi investigado e constatado neste trabalho de pesquisa que a trajetória histórica da EJA no Brasil tem um percurso marcado por políticas e programas de caráter compensatório. O papel do Estado tem sido, em termos gerais, criar condições de escolarização de jovens e adultos oriundos das camadas em situação de vulnerabilidade social, ideologicamente alinhadas com a necessidade de se formar mão de obra barata, na constituição de um exército de mão de obra destinado a atender, em essência, às exigências do mercado capitalista, o qual se encontra, no país, em processo de reestruturação produtiva que, entre outros aspectos, exige maior qualificação escolar, no âmbito da relação capital/trabalho.

O Estado, ao propor políticas educacionais para o público da EJA, alinhadas com as demandas do modo de produção vigente, termina assumindo, também, um papel ideológico de regulador e mantenedor do *status quo*, condição esta fundamental para a ordem capitalista, na qual as classes sociais ocupam posições antagônicas, quanto aos seus interesses.

Desse modo, a história vem mostrando que, apesar do discurso oficial presente nas políticas de EJA, as ações estatais promovidas nesse campo têm distanciado os jovens e adultos trabalhadores da promoção de uma formação intelectual e crítica, focada apenas para a capacitação técnica. Ações estas que resultam, de fato, na reprodução por parte do Estado

dos interesses capitalistas, sob um discurso ideológico a favor do desenvolvimento econômico e nacional.

Por causa dessa realidade, o percurso histórico da EJA no Brasil tem sido marcado por contradições e disputas de classe, caracterizado por uma disputa de campo em que, embora as políticas educacionais preconizem uma formação destinada à escolarização do jovem e do adulto trabalhador numa perspectiva emancipatória, o que se percebe na realidade concreta é o atrelamento do Estado à lógica do capital e aos interesses das classes dominantes.

No contexto das instituições escolares, tais como o IFG-Campus Formosa, onde a política de EJA foi materializada nos últimos anos, a pesquisa mostrou a existência de uma contradição inicial. Por um lado, temos o Estado, responsável pela formulação e promoção de políticas educacionais da EJA, de acordo com os recursos financeiros de que dispõe, procurando conciliar diferentes interesses de classe. Por outro, temos a instituição escolar que, na qualidade de agente social do Estado, recebe tais políticas visando à sua execução, caracterizando-se, aqui, os diferentes posicionamentos dos gestores e professores a respeito da sua concepção de educação, da EJA e sobre a forma como tais políticas devem ser implementadas, de acordo com a realidade em que se encontram.

Dessa maneira, foi identificado neste trabalho, nos Capítulos I e II, que o discurso oficial a respeito da EJA apresenta uma proposta de “formação integrada”, cuja finalidade central é propor a superação da educação técnica e promover uma formação ampliada dos sujeitos com a criação de “espaços educacionais inovadores”, tal como foi considerado o PROEJA nos IFs.

A revisão da literatura sobre o PROEJA mostra que é um programa considerado uma política de natureza aparentemente contra-hegemônica à medida que se faz presente no contexto de políticas, com o propósito inicial de romper com os modelos econômicos atrelados à educação. No entanto, ao ser implementado nos Institutos, cuja identidade institucional está alinhada ao histórico dos antigos CEFETs, que propõem oferecer uma formação profissional qualificada para o mercado de trabalho, entende-se que o PROEJA pode perder sua concepção contra-hegemônica, pois não consegue romper com os ideais neoliberais e a ordem econômica presente na cultura organizacional.

A análise deste tipo de fenômeno, no interior do IFG-Campus Formosa, possibilitou constatar que a educação profissional integrada a EJA, como proposto pelas políticas e legislação vigentes, no período de 2010 a 2015, apresentou uma série de limitações e contradições, materializadas nas vozes de ex-gestores e professores participantes desta pesquisa. Entre outros aspectos, percebe-se a presença de um distanciamento entre as

proposições filosóficas e pedagógicas do discurso oficial, com o processo de implementação da política da EJA, tal como analisado nos Capítulos II e III, o que, longe de ser pensado em um contexto de gestão democrática, evidenciou uma verticalização nos espaços de deliberação. As vozes dos diretamente envolvidos com o processo de implantação parecem não ter sido devidamente escutadas e/ou consultadas.

Da mesma forma, também pode ser verificada a existência de um distanciamento ou contradição entre o perfil de formação desejado e os resultados encontrados nos cursos ofertados pelo Instituto, ao ter sido promovido, em termos gerais, propostas educativas legitimadoras da ideologia de que os indivíduos devem ser preparados para ocupar espaços diferentes na sociedade, de acordo com a divisão social do trabalho.

Embora os princípios norteadores do PROEJA proponham uma formação integrada ao público da EJA, observou-se, neste trabalho, que essa proposição pode ficar apenas no plano das ideias, pois o que é explicitado, por meio das práticas nas instituições, na maioria das vezes, é um processo de escolarização para atender aos imperativos econômicos.

Nesse aspecto, a implementação do PROEJA, no Instituto pesquisado, com o recorte temporal de 2010 a 2015, seguiu a lógica da escolarização para atender às exigências do mundo do trabalho, visto que as orientações das ofertas de cursos buscaram acatar as proposições dos dirigentes do setor público e privado da cidade de Formosa, que foram ouvidos e consultados pelo Observatório do Trabalho. Os cursos do PROEJA, de acordo com a avaliação dos ex-gestores e professores do Instituto, não atenderam às demandas de formação do público da EJA na região, o qual também parece ter sido excluído do debate, como beneficiários da política.

Portanto, a implementação do PROEJA descrita pelos professores e ex-gestores pesquisados demonstra que as orientações que conduziram a escolha dos cursos para o programa refletem uma dinâmica de intencionalidades presentes na implantação das políticas educacionais no Brasil, isto é, a formação atrelada à lógica da produção econômica. Essa realidade foi evidenciada a partir do momento em que os legisladores buscaram atender a uma realidade econômica, desconsiderando a realidade social e a identidade dos sujeitos, público da política.

Em outras palavras, levou-se em consideração uma proposta de formação para atender um cidadão produtivo, para atuar nos novos arranjos econômicos da cidade e região. A pesquisa revelou que, ao implementar a política do PROEJA na Instituição, as tomadas de decisões estiveram sob a tutela de um grupo, que minimizou a participação de outros agentes sociais participantes da execução do programa. Nota-se que, no âmbito institucional, essa falta

de participação simbolizou a manutenção da ordem vigente na sociedade, pois seus executores, de modo não proposital, assumem a função de Agentes do Estado, que reproduzem, de modo intencional ou não, o projeto de reestruturação econômica no contexto escolar.

Por outro lado, ficou demonstrado na pesquisa, tanto por ex-gestores quanto por professores, que existe uma falta de preparo ou conhecimento teórico/prático para operacionalizar a política de acordo com os seus pressupostos filosóficos e pedagógicos. A falta de preparo se materializou, segundo os pesquisados, no cotidiano da cultura administrativa e pedagógica da Instituição.

Vale ressaltar que, como citado no Capítulo II, a política do PROEJA contempla, em tese, a realização de cursos de formação para estes mesmos profissionais, sendo que, na prática, somente alguns professores tiveram oportunidade de participar dessa ação formativa. Fato este que reforçou o distanciamento da realidade institucional dos objetivos prescritos do programa.

Além disso, os professores e ex-gestores evidenciaram a existência de uma sobrecarga de trabalho em razão das inúmeras funções que exercem nos âmbitos pedagógicos e administrativos, que também impede, entre outros aspectos, reunirem-se regularmente para refletir a realidade e estudar ações de melhoria da implementação das políticas internas inerentes ao trabalho cotidiano.

Nesse sentido, considera-se importante mencionar que essa sobrecarga de trabalho pode estar também relacionada ao fato de que os professores que ministram aulas nos cursos da EJA no Instituto não fazem parte de um quadro docente específico para essa modalidade. No entanto, a docência nesse campo torna-se mais uma das várias atividades que estes podem vir a realizar quando os cursos são implementados. Situação esta que poderia estar ocorrendo dessa forma, como tentativa de resolver um problema objetivo de precarização presente no próprio campo da EJA, no sentido de que o Estado não institui uma estrutura própria e específica para atender a essa modalidade de ensino no âmbito dos IFs, assunto este que poderia se tornar alvo de novas investigações.

No campo do currículo, a pesquisa identificou que, diante da falta de formação específica dos professores para atuarem na EJA, as várias ações foram construídas não com base nos fundamentos pedagógicos da EJA, mas a partir da racionalidade técnica presente na formação desses mesmos professores, aspecto este que, de alguma forma, longe de contribuir com os ideais de formação propostos na política, contribuiu com o desenvolvimento prático de uma docência reproduzora de produtos predeterminados, com a consequente

desconsideração dos diversos fatores sociais e culturais que deveriam envolver a formação ampliada dos estudantes da EJA. Consequentemente, esse tipo de prática pedagógica deixa de contribuir com o desenvolvimento integral dos sujeitos, tal como idealizado nos documentos norteadores do PROEJA.

Outro fator apontado, no campo do currículo, pelos professores e ex-gestores inquiridos, diz respeito ao (des)conhecimento da noção de Currículo Integrado, seu sentido/significado e os fundamentos filosófico-pedagógicos que constituem a sua base teórica. Nesse sentido, a proposta desse tipo de organização curricular está inserida em um contexto escolar que objetiva a formação humana e a produção de conhecimento relacionado ao mundo do trabalho e suas várias dimensões. Por outro lado, depara-se com uma Instituição, como o IFG-Campus Formosa, onde, hegemonicamente, a filosofia de trabalho e de educação estabelecida tem sido historicamente orientada para a formação de mão de obra especializada para atendimento ao mercado de trabalho, como mencionado anteriormente, sem a preocupação significativa com a formação ampliada.

Por esses motivos, de natureza contraditória, associados a todas as limitações e contradições acima mencionadas, entende-se que a relação de disputa entre o que se propõe no discurso oficial e a realidade escolar contribui para dificultar, objetivamente, a materialização da proposta de Currículo Integrado e, portanto, a possibilidade de se refletir e superar a dicotomia entre o ensino profissional e o ensino propedêutico. Pois, o Currículo Integrado se mostra como uma alternativa de superação tradicionalista do currículo desenvolvido atualmente na educação brasileira.

Contradição que, em tese, pode revelar que a implementação do PROEJA no Campus Formosa não conseguiu ser realizada de acordo com as concepções e fundamentos de natureza contra-hegemônica propostos na própria legislação da política, pela forma como se materializou na prática, no período de 2010 a 2015.

Em outras palavras, apreende-se que as ações desenvolvidas terminaram reproduzindo as concepções de educação profissional técnica hegemonicamente presentes na educação tecnológica, traduzindo-se, dessa forma, numa política de caráter compensatório. Política esta destinada a reproduzir a lógica da relação capital/trabalho e educação dominantes, apesar de a própria legislação da política propor, no discurso, uma ruptura com esse tipo de lógica, orientada, basicamente, para a formação de um exército de reserva, precarizado na sua formação, de acordo com os interesses que sustentam a lógica de oferta e demanda no mercado capitalista.

A identificação dessa contradição presente na implementação do PROEJA exige, portanto, que professores e ex-gestores procurem espaços para refletir criticamente sobre ela, procurando, com isso, uma aproximação dos conceitos desenvolvidos e propostos pela política, com a finalidade de buscar a superação de legitimação e manutenção de uma lógica da educação para o capital.

Nesse sentido, a análise dos dados coletados ao longo desta pesquisa também permite afirmar que, a forma como a política do PROEJA foi implementada na Instituição, leva-nos a refletir no quanto o Estado precisa agir para valorizar, de fato, a EJA no país, a partir da proposição de uma política que não somente contemple os fundamentos político-pedagógicos, mas que seja capaz de oferecer condições materiais objetivas para que gestores e professores possam contar com espaços de gestão, formação e planejamento que contribuam, de fato, com a sua coerente implementação no meio institucional.

Por esses motivos, diante dos limites e contradições evidenciadas neste estudo, sugere-se que a Instituição assuma estruturalmente a política do PROEJA como uma proposta de educação emancipatória, capaz de contribuir com a superação de entraves ideológicos e de processos de gestão verticalizados ainda presentes na condução das políticas públicas educacionais, como forma de propor uma formação educacional nesse campo que seja capaz de integrar a educação, o trabalho, a ciência e a cultura, como alternativa de formação cidadã para todos.

Sendo assim, não se pretende esgotar o debate proposto neste estudo, pelo contrário, sugere-se que a discussão seja ampliada para ouvir as vozes dos alunos participantes e egressos dos cursos do PROEJA, como forma de fornecer subsídios objetivos que contribuíram para novas reflexões acerca das políticas educacionais, bem como a elaboração e execução destinada ao público da EJA.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.; CORSO, A. *Educação de Jovens e Adultos: interfaces políticas, históricas e pedagógicas*. Paraná: Unicentro, 2014.
- ANDRE, M. O que é estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAAEBA Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul/dez. 2013.
- _____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivro, 2005.
- ANTUNES, R. *O Continente do Labor*. São Paulo: Boitempo, 2011. (Mundo do Trabalho)
- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BALL, S. J., MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n.92, p.725-751, Especial – out. 2005. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 mai. 2016.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. *Política Social*: fundamentos e história. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOMFIM, R. G. M.; FERRIRA, K. H. H. F. *Fórum Goiano de Educação de jovens e adultos e o portal do fórum*: contribuições na formação continuada de profissionais que atuam com a educação de jovens e adultos. Anais: V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2015, p.01-09. Disponível: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/183>> Acesso: 20 abr. 2017.
- BOSCHETTI, I. Avaliação de Políticas, Programas e Projetos Sociais. In: CFESS. *Serviço Social: Direitos sociais e Competências profissionais*. 2009, p.01- 20.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nº 1/1992 a 90/2015, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. – 48. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível: <<http://www.camara.leg.br/editora>> Acesso em: 29 jun. 2015.
- _____, *Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Ensino Médio. Documento Base. Brasilia: MEC, 2007.

_____. *Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005.* Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF, 24 de junho de 2005.

_____. *Decreto n.º 5.840 de 13 de julho de 2006.* Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-Proeja.

_____. *Lei n.º 5.379, de 15 de Dezembro de 1967.* Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm> Acesso em: 1º jun. 2016.

_____. *Lei n.º 5692, de 11 de Agosto de 1971.* Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 out. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 30 mai. 2016.

_____. *Decreto n.º 99.519, de 11 de setembro de 1990.* Institui a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99519.htm> Acesso em: 1º jul. 2016

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional:* Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/editora>> Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. *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 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional e institui o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 1º jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica, 2005.* Disponível em: <<http://www.mec.gov/setec>> Acesso em: 20 jul.2016.

_____. Medida Provisória n.º 251, de 14 de junho de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos (PROUNI), institui o Programa de Educação Tutorial (PET), altera a Lei n.º 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho (clt), e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/medida_provisoria.pdf> Acesso em: 15 jun.2016.

_____. Medida provisória n.º 238, de 1º de fevereiro de 2005. Institui, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), cria o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e cargos em comissão, e dá

outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 fev. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Mpv/238.htm> Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. Decreto 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. *Decreto n.º 7.566, de 17 de setembro de 1909*. Crê nas captaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 25 de jul. de 2016.

_____. Constituição de 1937. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Porto, Walter Costa 1937 / Walter Costa Porto. — 3. ed. — Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 2012. 120 p.(Coleção Constituições brasileiras; v. 4). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. *Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937*. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, 15 jan. 1937. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 24 jun. 2016.

_____. *Decreto-Lei n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942*. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, 27 fev. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso: em 15 jun. 2016.

_____. *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. *Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005*. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 nov. 2005 – Edição Extra. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm> Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. *Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. *Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008.* Altera os 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. Brasília/DF, 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 09 de out. 2015.

_____. *Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978.* Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 09 de jun. 2016.

_____. *Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.* Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 09 de jun. 2016.

_____. *Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982.* Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em 12 de jun. 2016.

_____. *Decreto-Lei n.º 8.621, de 10 de janeiro de 1946.* Dispõe Sobre A Criação Do Serviço Nacional De Aprendizagem Comercial E Dá Outras Providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm> Acesso em: 20 jun.2016.

_____. *Decreto n.º 2.406, de 27 de novembro de 1997.* Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 (trata de Centros de Educação Tecnológica). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2406_97.pdf> Acesso em: 20 fev. 2016.

_____, MEC. *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.* Brasília, 2009.

BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.* Campinas-SP: Autores Associados, 2001, p.38-60.

CARVALHO, O. F. de. *Educação e Formação profissional – trabalho e tempo livre.* Brasília: Plano Editora, 2003, p. 67-100.

CASTRO, Mad'Ana D.R de; BARBOSA, S. C.; BARBOSA, W. O PROEJA e as características dos seus estudantes: contextualização, limites e riscos. In: MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de C. (orgs). *Educação dos Trabalhadores: Políticas e Projetos em disputa.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p.125-148.

CIAVATTA, M. A formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino Médio integrado: concepções e contradições.* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83-106.

_____. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 911-934, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 10 de novembro 2016.

_____; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v.31 nº 111, p.461-480, abr-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

DEITOS, R. A. Os Organismos Internacionais e a Política Educacional Brasileira. In: XAVIER, Maria Elizabete S. P. (Org). *Questões de Educação Escolar*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano 21, n. 55, p.58-77, nov. 2001.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de jovens e adultos do Brasil. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol.26, n.92, Especial – Out, p.1115-1139, 2005.

FALEIROS, V. de P. *O que é Política Social*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FÁVERO, O. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA J. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-28

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo de Crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Crise da Escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.253-286.

_____. O Projeja e o direito à formação integrada: Limites, avanços e possibilidades de implantação. In: OLIVEIRA, E. C. de (org.). *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no projeja*. Brasília: Liber Livro, 2012, p.101-120.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 54 ed.rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Educação e Mudança*. 2 ed.rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p.71-90.

_____. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 57-82.

_____; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - out. 2005.

_____. *A produção de conhecimentos sobre o ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2010.

GADOTTI, M. *Escola Cidadã*. 4 ed. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da nossa época v. 24, 1997.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 31 mar. 2017.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIROX, H. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOMES, H.S.C. Os Modos de Organização e Produção do Trabalho e a Educação Profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. In: BATISTA, E.L.; MULLER, M.T. (orgs.). *A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o Século XXI*. Campinas, SP: Editora Alinea, 2013.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.

_____. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

_____. *Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo*. Jornalismo. Vol.2. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000.

_____. La alternativa pedagógica. Barcelona: Fontamara, 1981.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p.108-130, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

IAMAMOTO, M. V. *Renovação e Conservadorismo no Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A questão social no Capitalismo. *Revista Temporalis*. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, n.3. Brasília: ABEPSS, Grafine, p.09-32, 2001.

- _____; CARVALHO, R. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 41^a edição. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- IFG. *Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica – Região Centro-Oeste*. Goiânia, 2009.
- _____. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2012 a 2016*. Goiânia, 2013.
- _____. *PPC Técnico em manutenção e suporte em informática, integrado ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos*. Formosa, 2010.
- KUENZER, A. Z. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. 2^a ed. São Paulo: Cortez, Coleção Questões da nossa época, v.63, 2007a.
- _____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007b.
- _____. (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, Abril, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2016.
- _____. *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, J. e col. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.253-270.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIMA, Antonio Bosco de. *A natureza social das políticas sociais*. Uberlândia: s/e, 2010. Mimeo.
- LUCENA, C.; FRANÇA, R. L. de; PALAFOX, G. H. M. Mundialização e trabalho: um debate sobre a formação de trabalhadores no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. Especial, p. 147-161, maio, 2009. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista>> Acesso em 29/11/2015>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- LUCIO-VILLEGAS, E. A construção da Cidadania através da educação. *Rev. Lusófona de Educação*, n. 20, p. 13-29, 2012. Disponível: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-502012000100002> Acesso: 10 abr. 2017.

- _____. Paulo Freire. La Educación como Instrumento para La Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 4(1), 9-20, 2015. Disponível: <<http://www.rinace.net/riejs/>> .Acesso em: 20 abr. 2017.
- LÜCK, H. *Gestão educacional*: uma questão paradigmática. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- _____. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Em aberto: Gestão escolar e formação de gestores*. Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000, p.11-34.
- LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no século XXI – Da alfabetização ao ensino profissional. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2011. Disponível: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16713>>. Acesso em: 27 mar. 2017.
- MACHADO, L. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática de integração. In: MOLL, Jaqueline e col. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.80-95.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 20 set. 2015.
- MANACORDA, M. *O princípio educativo em Gramsci*. Americanismo e conformismo. Trad. Willian Laços, Campinas, SP: Alinea, 2008.
- MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 49-58.
- MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Livro I, vol. 1 e 2. 1975.
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- _____. *O capital*: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- _____. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo,1968. p.15.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MASSON, G. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. de. (Org.). *Estudos*

epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 55-76.

MENDES, V. da R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vitor Henrique (org). *A teoria do valor em Marx e a Educação.* 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013, p.11-32.

MÉSZÁROS, I. *Estrutura social e formas de consciência II: a dialética da estrutura e da história.* São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *O desafio e o fardo do tempo presentes.* São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Marx: A teoria da alienação.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2006.

_____. *A educação para além do Capital.* 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____; SOUZA, E. R. (org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagens de programas sociais.* Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

_____, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOLL, J. e col. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. H. Políticas Públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: Limites e Possibilidade. In: OLIVEIRA, Ramon de. *Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debate.* Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 47-105.

_____. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, Jaqueline e col. *Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.* Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 58-79.

NETTO, J. P. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis Mary G.; RIZOTTO, Maria Lucia F. (org.). *Estado e políticas sociais.* Cascavel: EDUNIOESTE, 2003, p.26-27.

OLIVEIRA, M. A. M. *Políticas públicas para o ensino profissional:* o processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, J. F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs). *Crise da Escola e Políticas Educativas.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p.237-252.

OLIVERIA, R. de. Por uma Educação Profissional Democrática e Emancipatória. In: OLIVEIRA, Ramon de (org.). *Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debate.* Campinas, SP: Papirus, 2012, p.83-105.

PACHECO, E. (org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília/São Paulo: Moderna, 2011.

PAIVA, J. *Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos*. 408 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2005. Disponível em: <<http://www.bdtd.ndc.uff.br/>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

_____. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA. In: OLIVEIRA, E. C. de (org.). *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no proeja*. Brasília: Liber Livro, 2012, p.45-65.

PARO,V. H. *Gestão Democrática da escola pública*. 4 ed. rev. e atual, São Paulo: Cortez, 2016.

PASTORINI, A. Quem mexe os fios das políticas sociais? Avanços e limites da categoria “concessão-conquista”. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 53, p.80-101, mar.1997.

PINO, M. D. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 5 ed.São Paulo: Cortez : CLACSO, 2011, p.65-88.

POPKEWITZ, T. *Reforma educacional, uma política sociológica*. Poder e Conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, M. A educação tecnológica como política de Estado. In: OLIVEIRA, Ramon de (org). *Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debate*. Campinas, SP: Papirus, 2012, p.09-46.

_____. Implicações políticas e pedagógicas da Eja integrada à educação profissional. *Educação & Realidade*, nº 35 (1), p.65-85, Jan/Abr, 2010a.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e col. *Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010b, p. 42-57.

_____. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol III. 3^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). *A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio*. Brasília: INEP, 2006.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p.107-128.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editoras Vozes, 2010.

SANTOS, S. V. dos. Sete Lições sobre o PROEJA. In: MOLL, Jaqueline e col. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.120-130.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3º ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. O choque teórico da politecnia. Trabalho, educação e saúde. *Revista da EPSJV/Fiocruz*, Rio de Janeiro, Ed. Fiocruz, n. 1, p.131-152, 2003.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4ª ed. Campinas-SP:Autores Associados, 1998.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

SIMÕES, C. A.. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline e col. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.96-119.

SOARES, S. S. *Compreensões sobre formação docente no âmbito do Proeja: do discurso estratégico ao discurso comunicativo*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SOUZA, R. F. de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. de. *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

_____. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.7, n.1, p.53-68, jan./jun. 2012.

TONET, Ivo. *Educação e concepção de sociedade*. Marília, 1998. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/educacao_e_concepcoes_de_sociedade.pdf> Acesso em: 06 ago. 2016.

_____. Educação e ontologia marxiana. *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, número especial, p. 135-145, abr 2011. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art10_41e.pdf> Acesso em: 10 abr. 2016.

THOMPSON, E.P. Educação e experiência. In: THOMPSON, E.P. *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

UNICEF. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova York: UNICEF, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 10 mar. 2016.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VENTURA, J. P. *O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada*. 1v. 122p. Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2001.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar do estudo intitulado “*Entre a implantação e implementação do PROEJA: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Formosa / 2010 – 2015*”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Roberta Gama Brito e Gabriel Humberto Muñoz Palafox**.

Neste estudo, estamos buscando descrever e analisar na perspectiva materialista histórico-dialética, o processo de implantação do PROEJA e as implicações/impactos da sua implementação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Formosa no período 2010 – 2015.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador(a) Roberta Gama Brito, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, no momento da realização das entrevistas semiestruturadas, nas dependências da Instituição de ensino.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

A pesquisa tem como risco a identificação dos participantes, no entanto, esse risco será minimizado, tendo em vista que será seguido à risca esse Termo de Consentimento Livre Esclarecido, assim como também respeitados os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, tal como consta na Resolução n.º 466, de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim sua identidade será preservada. Entre os benefícios está o de contribuir com a transformação social em benefício de todos, sem distinção, por meio do contínuo monitoramento, avaliação e crítica das políticas educacionais, bem como da compreensão cada vez mais profunda de suas implicações políticas e sociais da realidade brasileira.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Em caso de dúvidas relacionadas ao estudo, o/a participante poderá contatar a aluna Roberta Gama Brito pelo telefone (38) 99123-0013 ou ainda através do e-mail robertagam@yahoo.com.br

Você recebeu uma via deste documento de consentimento que ficará em seu poder.

Desde já agradecemos por sua colaboração na realização deste projeto, ressaltando que os resultados nos ajudarão a compreender o processo de implantação e implementação do PROEJA Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Formosa.

Atenciosamente

Roberta Gama Brito

Mestranda em Educação

Prof. Responsável: Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox

Concordância em Participar

Eu _____ aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Data: _____

APÊNDICE I

Questionário para Docentes do PROEJA

Prezado(a) Docente:

Sou Roberta Gama Brito, ex-assistente social do IFG - Campus de Formosa, atualmente atuo como assistente social na Universidade Federal do Tocantins - Campus de Arraias e mestrandra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - MG. Sob a orientação do professor Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox, venho desenvolvendo nesse programa estudo sobre o processo de implantação e implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus de Formosa, entre os anos de 2010-2015.

Diante disso, venho convidar professores e professoras que atuam ou atuaram nos cursos do Proeja ofertados pelo IFG Campus Formosa, no período de 2010-2015, para participarem comigo desta pesquisa.

Ressalto que todos os dados informados neste questionário serão utilizados de forma estritamente confidencial. Se, no decorrer do questionário, resolver não mais continuar, terá toda a liberdade de fazê-lo.

Desse modo, a sua participação contribuirá para a construção de novas análises acerca das políticas voltadas aos jovens e adultos que se encontram inseridos no contexto do PROEJA.

Sem mais para o momento, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Agradeço a sua participação.

Roberta Gama Brito

Telefone: (38)99123-0013

E-mail: robertagam@yahoo.com.br

EIXO 1 – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1- Nome: _____

2- Sexo:

Feminino

Masculino

3- Idade: _____

4- Cursos do PROEJA que atua:

Manutenção e Suporte em Informática

Edificações

5- Em que ano atuou ou atua nos cursos do PROEJA:

2010

2010 a 2011

2011 a 2012

- 2012 a 2013
- 2013 a 2014
- 2014 a 2015

6- Nível de Escolaridade:

- Graduação:
- Especialização Lato Sensu
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

7- Qual o tipo de vínculo você tem com o Instituto:

- Docente do quadro efetivo
- Docente Substituto

8- Há quanto tempo trabalha no IFG – Formosa:

- menos de 01 ano
- de 01 a 02 anos
- de 03 a 04 anos
- de 04 a 05 anos

9- Quantos anos de docência você tinha antes de ingressar no IFG:

- nenhuma experiência
- menos de 01 ano
- de 01 a 02 anos
- de 03 a 05 anos
- de 06 a 10 anos
- mais de 10 anos

10- Em quais as modalidades de ensino atuou antes de ingressar no IFG:

- Nenhuma
- Ed. Infantil
- Ens. Fundamental
- Ens. Médio
- Ens. Técnico
- EJA (Ens. Fundamental)
- EJA (Ens. Médio ou ens. Técnico)
- Ensino Superior
- Ensino Superior (especialização lato sensu)
- Ensino Superior (pós-graduação stricto sensu)

EIXO 2- Sobre o PROEJA

1- Você sabe o que é o PROEJA?

- Sim
- Sim, mais ou menos
- Não sei

Se você respondeu “SIM” ou “SIM, MAIS OU MENOS”, defina o que é PROEJA na sua visão.

Você tem conhecimento de como se deu a implantação do PROEJA na Instituição?

- Sim, plenamente
- Sim, em parte
- Não

Se você respondeu “SIM, plenamente”, ou “SIM, em parte”, relate forma breve os caminhos do processo de implantação do PROEJA na instituição:

Você tem conhecimento como se deu a escolha dos cursos ofertados pelo PROEJA na instituição:

- Sim, plenamente
- Sim, em parte
- Não

Se você respondeu “SIM, plenamente”, ou “SIM, em parte”, relate forma breve como ocorreu a escolha dos cursos do PROEJA na Instituição

Você teve oportunidade de participar da elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos do PROEJA na Instituição?

- Sim
- Sim, mas muito pouco
- Não

2- Ao tornar-se professor dos cursos do PROEJA, a instituição disponibilizou as leis e documentos que regem o programa (Documento Base, Decreto 5.840/2006, entre outros)?

- Sim
- Sim, parcialmente
- Não

3- Você tem conhecimento se a instituição promove ou já promoveu algum tipo de qualificação em serviço específico para atuação no PROEJA?

- Sim
- Sim, mas não o suficiente
- Não
- Não sei informar

4- Em sua opinião, o quadro de docentes está sensível às especificidades dos alunos do PROEJA?

- Sim
- Sim, em parte
- Não
- Não sei opinar

Se você respondeu "SIM", "SIM, EM PARTE" ou "NÃO", por favor, explique.

Você acredita que a Instituição estava e está preparada para a realização do PROEJA?

- Sim
- Sim, em parte
- Não
- Não sei opinar

Se você respondeu "SIM", "SIM, EM PARTE" ou "NÃO", por favor, explique.

Você conhece os principais fundamentos que norteiam o currículo do (s) curso(s) do PROEJA em que atua ou atuou?

- Sim
- Sim, em parte
- Não

Se você respondeu "SIM" ou "SIM, EM PARTE", por favor, aponte quais são.

Qual sua avaliação sobre a implantação do PROEJA no IFG - Formosa?:

- Excelente iniciativa
- Boa iniciativa
- Iniciativa ruim

- Iniciativa péssima
 Não sei opinar

Se você emitiu opinião, por favor, justifique.

No seu ponto de vista, você consegue identificar dificuldades que comprometem o processo de implementação do PROEJA no IFG - Formosa?

- Sim
 Sim, em parte
 Não

Se você respondeu "SIM" ou "SIM, EM PARTE", por favor, aponte quais são.

Tendo conhecimento dos documentos norteadores do PROEJA, você acredita que ocorreram mudanças no programa quando ele foi posto em prática?

- Sim
 Sim, em parte
 Não

Se você respondeu "SIM" ou "SIM, EM PARTE", por favor, aponte quais são.

O que acredita ser essencial para que o programa alcance os seus objetivos?

Gostaria de comentar alguma informação que acredite ser relevante e não tenha sido levantada nesta pesquisa?

APÊNDICE II

Roteiro da Entrevista semiestruturada

Ex- Gestores (Diretor de Campus, Coordenador do Curso, Chefe das áreas acadêmicas e Coordenador dos Cursos Técnicos para EJA)

Eixo I – Identificação pessoal e profissional

Nome: _____ Idade: _____ Gênero: _____

- 1- Quanto tempo trabalha no IFG – Formosa?
- 2- Descreva e avalie o período em que foi gestor no período de 2010-2015.
- 3- Como se deu a escolha para coordenação/gestor?
- 4- Função atual:

Eixo II – Sobre o PROEJA

- 1- Antes de se tornar gestor, já havia tido alguma aproximação com a educação de jovens e adultos e a EPT? Sim, não, quando?
- 2- No seu entendimento, como foi feita a escolha dos cursos ofertados no PROEJA na Instituição?
- 3- Como ocorreu a implantação do PROEJA nesta instituição?
- 4- Os documentos institucionais, tais como: PDI, PPI e PPP, contemplam metas para o PROEJA a partir dos princípios básicos do documento base do PROEJA?
- 5- O documento base e as legislações pertinentes à educação profissional de jovens e adultos contribuíram para o processo de implantação do PROEJA no campus?
- 6- Foi ofertado ou é ofertado curso de capacitação para os profissionais que atuam ou atuaram no PROEJA?
- 7- Qual foi a importância social do programa para a comunidade onde a instituição se encontra inserida?
- 8- Como foi a participação da comunidade escolar nos projetos de cursos do PROEJA?
- 9- Como o Campus se estruturou para receber o PROEJA, visto que a implantação do programa aconteceu no mesmo momento em que se iniciaram as atividades administrativas e pedagógicas do campus?
- 10-Como você avalia o processo de implementação do PROEJA no campus?
- 11-Na sua visão, as metas estabelecidas foram alcançadas pela comunidade escolar?
- 12-Na sua visão, os recursos financeiros ofertados ao PROEJA atende/atenderam às suas finalidades? Caso não, o que foi feito ou o que tem sido feito para superar os impasses de financiamento?
- 13-Quais as medidas que foram tomadas pela Instituição no que se refere ao ingresso e permanência do aluno no PROEJA?
- 14-Você acredita que, ao ser colocado em prática, o PROEJA sofre ou sofreu alguma alteração com relação às orientações legais?
- 15-Para você, a forma que o PROEJA vem sendo desenvolvido na Instituição tem funcionado? Precisa ser repensado? De que maneira?
- 16-De acordo com o seu ponto de vista, quais foram os aspectos negativos e positivos em relação à implementação do PROEJA no campus?
- 17-Gostaria de acrescentar algo mais as colocações apresentadas?

Obrigada pela participação nesta entrevista!