

**ANANIAS NORONHA FILHO**

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA:  
a experiência do Campus Boa Vista-Centro do Instituto Federal de Roraima**

**SÃO LUÍS – MA  
2016**

**ANANIAS NORONHA FILHO**

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA:  
a experiência do Campus Boa Vista-Centro do Instituto Federal de Roraima**

Texto de Tese apresentado à Coordenadoria do Curso de Doutorado em Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão-PPGPP/UFMA, como pré-requisito parcial para obtenção do Título de Doutor nem Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Ferreira Santos de Almada Lima

**SÃO LUÍS – MA  
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca do Instituto Federal de Roraima- IFRR)

N852a Noronha Filho, Ananias.

Avaliação política e do processo de implementação do PROEJA: a experiência do Campus Boa Vista Centro do Instituto Federal de Roraima / Ananias Noronha Filho. – São Luís - MA, 2016

172f. : il.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Ferreira Santos de Almada Lima.  
Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão. Curso Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2016.

1. Avaliação de políticas públicas. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. PROEJA. 4. Instituto Federal de Roraima. I. Título. II. Lima, Valéria Ferreira Santos de Almada (orientadora).

CDU– 32: 374.7(8114)

**ANANIAS NORONHA FILHO**

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA:  
a experiência do Campus Boa Vista-Centro do Instituto Federal de Roraima**

Texto de Tese apresentado à Coordenadoria do Curso de Doutorado em Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão-PPGPP/UFMA, como pré-requisito parcial para obtenção do Título de Doutor nem Políticas Públicas.

**Aprovado em**    /    /

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra Valéria Ferreira Santos de Almada Lima  
(Orientadora) Professora da UFMA**

---

**Profa. Dra. Salviana de Maria Pastor Santos Sousa  
Professora da UFMA**

---

**Profa. Dra. Lelia Cristina Silveira de Moraes  
Professora da UFMA**

---

**Prof. Dr. Reginaldo Gomes de Oliveira  
Professor da UFRR**

---

**Profa. Dra. Salviana de Maria Pastor Santos Sousa  
Professora da UFMA**

---

**Profa. Dra. Ilse Gomes Silva  
Professora da UFMA**

*Aos jovens e adultos cerceados do direito a uma educação digna, que ainda não tiveram o direito de alcançá-la;*

*Aos jovens e adultos, que em meio a todas as dificuldades impostas pela extrema desigualdade social que enfrentamos, estão nas salas de aula pelo Brasil afora, buscando exercer o direito a uma educação digna;*

*Aos brasileiros e brasileiras que lutam para a superação do modo de produção vigente, em busca de dias melhores para a coletividade.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiro a Deus pela força e proteção que tem me suprido.

A minha família, pela paciência, cobrança e apoio, em especial a minha mãe, **Francisca Noronha**, é assim que ela se apresenta, que incansavelmente põe-se a orar diariamente por todos que conhece e pelos desconhecidos; ao meu pai **Ananias Noronha** (in memoriam), mesmo com pouco estudo nunca deixou de comprar os livros exigidos pela escola onde eu e meus irmãos estudávamos; a minha esposa **Maria Lucia**, sempre preocupada e incentivadora para essa conquista; a minhas filhas, **Tê Noronha**, minha amada primogênita, e **Mariana**, essa última considero o capítulo primeiro dessa Tese; ao meu filho **Lucas**, corajoso e sereno nas suas atitudes.

A **Professora Valéria**, pela confiança e disposição em me orientar, mesmo com minhas ausências e sumiços.

Ao IFRR pelo apoio na realização da pesquisa.

Aos colegas professores e gestores do IFRR que aceitaram participar da pesquisa.

Aos alunos que participaram do grupo focal, e a todos os alunos da EJA e PROEJA pela força e persistência que demonstram frente aos desmandos do capital, mesmo assim buscam conhecimento nas salas de aula espalhadas pelo Brasil.

A Universidade Federal do Maranhão/Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, que me acolheu desde o MINTER, e espero permanecer por aqui por muito tempo.

Aos Professores e Professoras do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, pela troca de saberes e construção de conhecimentos nesse período.

Aos colegas trabalhadores do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, em especial a amiga **D. Izabel** e ao amigo **Edson**, pelo apoio, acolhimento e amizade construída nesse período.

Aos órgãos de apoio a pesquisa, CAPES e CNPq, que contribuem para a manutenção dos programas de Pós-graduação, mesmo em meio à crise estrutural que ora vivemos.

Muito obrigado!

*“Betty – O senhor poderia resumir a sua visão sobre educação?”*

*Vieira Pinto – O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos que precisa superar. Nessa situação ele aprende. ”*  
(Trecho do depoimento do Professor Álvaro Vieira Pinto obtido pela professora Betty Oliveira, em 13/03/1982) (PINTO, 2005)

## RESUMO

Avaliação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos – PROEJA, nas dimensões da avaliação política e do processo de implementação no Campus Boa Vista Centro, do Instituto Federal de Roraima, tendo como lapso temporal o período de 2006 a 2014. Adotou-se a perspectiva dialética, o método marxista de análise deu o suporte necessário para captar o PROEJA como fenômeno inserido na realidade do modo de produção capitalista. Primeiramente fez-se uma abordagem sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, reconstruindo a história dessa modalidade de ensino, a qual permanece em construção, mas, sempre marcada por ser fragmentária e descontínua. No segundo momento aborda-se o PROEJA, analisando sua concepção e seus princípios, identificando que se trata de uma proposta ambígua, própria do modo de produção capitalista, a qual oferece aos trabalhadores, que foram destituídos do direito à educação, a oportunidade de concluírem seus estudos e, ao mesmo tempo, poderem se qualificar para o mercado de trabalho, ou seja, é uma proposta engendrada para atender os ditames do capital, em especial o atual momento da reestruturação produtiva vivenciada frente à mundialização do capital, que atende, sobretudo, a uma nova ordem no campo da qualificação e profissionalização dos trabalhadores. A busca final da pesquisa foi analisar a implementação do Programa no Campus Boa Vista-Centro, do Instituto Federal de Roraima, integrante da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O Campus escolhido, tornou-se lócus privilegiado da pesquisa, por ser identificado como a Unidade de Ensino no Brasil pioneira na oferta de cursos de educação profissional integrada a Educação de Jovens e Adultos. Buscou-se dessa forma, nesta pesquisa avaliativa, identificar os avanços ou retrocessos alcançados pelo PROEJA. Os resultados demonstram que se trata de um Programa de importante envergadura para a sociedade, no entanto, precisa realizar ajustes na sua implementação para que seus objetivos sejam alcançados.

**Palavras-chave:** Avaliação de Políticas Públicas. Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. Instituto Federal de Roraima.

## ABSTRACT

Evaluation of the National Integration Program of Professional Education for Young and Adult People – PROEJA, in the dimensions of policy evaluation and of the process of implementation in the Campus Boa Vista Centro, of the Federal Institute in Roraima, which has as a time gap the period from 2006 to 2014. The dialectic perspective has been adopted, the Marxist method of analysis has given support to attract the PROEJA as a phenomenon inserted in the reality of capitalist production means. Firstly, an approach on Education of Young and Adult People in Brazil has been accomplished, by reconstructing the history of this teaching modality, which remains in construction, but, it is always marked for it is fragmented and discontinued. In the second moment, PROEJA is approached by analyzing its conception and its principles, identifying that it is an ambiguous proposal, specific of the capitalist production means, which gives workers, who have lost rights to education, the opportunity to finish their study, and, at the same time, be able to qualify themselves to work Market, that is to say, it is a proposal which aims to attend to the demands of capital, especially the current moment of productive re-structure experienced before the globalization of capital, which attends mostly to a new order in the field of qualification and professionalization of workers. The final search of the research was to analyze the implementation of the Program in the Campus Boa Vista – Center, of the Federal Institute of Roraima, member of the Federal Education, Science and Technology Network. The Campus chosen has become a privileged research site, because it is identified as a pioneer Teaching Unit in Brazil in the offer of courses of professional education integrated to the Education of Young and Adult Students. Thus, in this evaluation research, we have searched for identifying the advances or retrocessions reached by PROEJA. The results show that it is a highly important program for society, however, it needs adjustment in its implementation so that its objectives can be reached.

**Keywords:** Public Policy Evaluation. Education of Young and Adult Students. PROEJA. Federal Institute of Roraima.

## SIGLAS E ABREVIATURAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
CEB – Câmara de Ensino Básico  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos  
DERA – Departamento de Registros Acadêmicos  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMA – Ensino Médio para Adultos  
EmJA – Ensino Médio para Jovens e Adultos  
ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos  
EPT – Educação profissional e Tecnológica  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MEC – Ministério da Educação  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
Mova – Movimento de Alfabetização  
NUPEPA Núcleo e Pesquisas Eleitorais e Políticas da Amazônia  
ONG – Organização Não Governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PAS – Programa Alfabetização Solidária  
PBA – Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PIB – Produto Interno Bruto  
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação Profissional  
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania  
PNAD – Pesquisa Nacional por amostra de Domicílio  
PNQ – Plano Nacional de Qualificação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos  
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

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

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UFRR - Universidade Federal de Roraima

UNESCO – Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS A EJA – 2006.1

QUADRO 2 – MATRÍCULA INICIAL\* CURSOS PROEJA – IFRR – 2005 A 2013

QUADRO 3 – GESTORES ENTREVISTADOS SEGUNDO IDADE E LOCAL DE ATUAÇÃO

QUADRO 4 – PROFESSORES ENTREVISTADOS SEGUNDO IDADE E LOCAL DE ATUAÇÃO

QUADRO 5 – ALUNOS DO CAMPUS BOA VISTA PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL, SEGUNDO A IDADE.

QUADRO 6 – SÍNTESE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS QUESTÕES 1 E 2 – GRUPO FOCAL

QUADRO 7 – SÍNTESE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS QUESTÕES 3 E 5 – GRUPO FOCAL

QUADRO 8 – DIPLOMAS EXPEDIDOS PROEJA – IFRR/CAMPUS BOA VISTA CENTRO 2009 A 2014

## SUMARIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	31
1.1 – Política Pública de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: antecedentes.....	32
1.2 – Educação de Jovens e Adultos no Brasil em Anos Recentes: Uma Política Pública em Construção.....	43
1.3 – Educação de jovens e adultos e as possibilidades de acesso a trabalho e renda...	49
2 – PROEJA: POLÍTICA INTEGRADA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	61
2.1 – Formulação do PROEJA: de programa a política pública.....	66
2.2 – Concepção do PROEJA.....	80
2.3 Princípios que definem a identidade do PROEJA.....	87
2.4 A inserção do PROEJA no atual estágio de reprodução do capitalismo.....	95
2.5 PROEJA: possibilidades e limites de uma formação humana integral e inclusiva..	102
3 – O PROEJA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	112
3.1 Das escolas de aprendizes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	113
3.2 Implementação do PROEJA no Instituto Federal de Roraima.....	129
3.3 A implementação do PROEJA na perspectiva de gestores, docentes e alunos do Campus Boa Vista/IFRR.....	151
3.3.1 O PROEJA do Campus Boa Vista Centro na ótica dos gestores e docentes.....	155
3.3.2 O PROEJA do Campus Boa Vista Centro na ótica dos alunos.....	179
CONCLUSÃO.....	190
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	198
ANEXOS.....	207

## INTRODUÇÃO

Os processos de globalização e transnacionalização do capitalismo têm várias dimensões, expressões e consequências. Parece evidente que estas terão também de ser consideradas quando se equacionam os desafios atuais relativos ao campo da educação e das políticas educativas (JANELA & RAMOS, 2007).

As reformas educativas e a reestruturação dos sistemas educativos atendem as indicações e mudanças globais do sistema capitalista. Como exemplo tem-se o retorno à ideologia do capital humano, *“ou, num sentido mais genérico, à apologia de uma reconexão mais forte entre o mandato das políticas educativas e as supostas necessidades dos sistemas produtivos e da competitividade econômica, dirigidas agora para mercados e espaços econômicos que transcendem cada vez mais o âmbito dos Estados nacionais”* (JANELA & RAMOS, idem).

O Estado brasileiro vem buscando dar respostas à pesada herança social existente na sua história, no que diz respeito ao combate à pobreza por meio de políticas compensatórias, bem como, da ampliação da oferta pública de qualificação profissional. Na educação, em especial, chama a atenção a expansão e o pesado investimento na educação profissional e tecnológica. Segundo o Ministério da Educação, a Rede Federal tem vivenciado a maior expansão de sua história.

Como forma de corrigir distorções na oferta da educação como direito universal de todo cidadão, o governo brasileiro propôs o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA, que se originou a partir da Portaria 2.080, de 13 de junho de 2005 e do Decreto nº 5.478/2005, expondo a decisão governamental de atender a demanda de jovens e adultos pela oferta de educação

profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. Esses dispositivos legais estabeleciam a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica como o locus privilegiado para implementar o PROEJA.

Os programas de atenção a EJA são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado, mas que não conseguem ser permanentes em decorrência, principalmente, da forma fragmentar e descontínua como são propostos.

As propostas para atender a EJA ora existentes, não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais que vêm alargando a oferta de matrículas para o ensino fundamental, universalizando o acesso a essa etapa de ensino ou, ainda, ampliando a oferta no ensino médio. No horizonte prescrito pela Constituição Federal de 1988 a EJA, em síntese, trabalha com sujeitos tradicionalmente marginalizados do sistema, em consequência de alguns fatores como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados e trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente.

Na visão do Estado torna-se fundamental que uma política pública estável, voltada para a EJA, contemple a elevação da escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade, possibilitando acima de tudo que esses sujeitos tenham a capacidade de analisar criticamente o atual momento vivenciado pelo mundo, frente a toda reestruturação produtiva implementada pelo capital.

O Decreto nº. 5.478/2005, criador do PROEJA, foi alterado pelo Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, ampliando a abrangência do Programa, transformando o PROEJA em um Programa Nacional a ser executado tanto pela Rede Federal, quanto por estados e municípios. Ampliou também a oferta de cursos, não mais limitado ao ensino médio, passando a ofertar cursos de Formação Inicial e Continuada

Segundo o Ministério da Educação o PROEJA apresenta-se como uma proposta constituída na confluência de ações complexas, os desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social (Brasil, 2007).

Estudar o PROEJA apresentou-se como um verdadeiro desafio pois apreendemos que se trata de uma Política que buscou mexer com os pilares das escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, antigas Escolas Técnicas Federais, depois Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, e agora denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições que historicamente preparam para o trabalho, mas também foram, vistas como escolas públicas que possuem uma melhor qualidade na oferta do ensino médio no país.

Todas as iniciativas de formação profissional propostas para a classe trabalhadora, no atual contexto de reestruturação produtiva do sistema capitalista, exigem não apenas a capacidade de desenvolver tarefas repetitivas, mas de interpretar dados, planejar, trocar informações, conviver em grupo, resolver problemas com criatividade e a tomada de decisões individuais e coletivas. Essa atenção não significa necessariamente uma preocupação com a justiça social e, muito menos, a perda da perspectiva capitalista, se constitui numa fenda

histórica proposta pelo próprio capitalismo para incrementar a Educação de Jovens e Adultos (FERNANDES, 2011).

Não se pode deixar de chamar atenção a todos os movimentos realizados pelo sistema capitalista. Afinal ele se molda e ressurgue a cada momento, no que diz respeito às propostas de educação profissional pelo mundo afora. Todo o movimento do capital na busca de fortalecer a acumulação tem seus objetivos traçados por agências multilaterais como a UNESCO, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

O final século XX e início do século XXI foi marcado por profundas transformações de natureza política, econômica e social. É a mundialização do capital, que traz em sua gênese a reestruturação produtiva, processo complexo e de consequências heterogêneas. Esse momento impõe uma nova ideologia da educação profissional que se funda na noção de competências e na empregabilidade, seu principal discurso.

Para Chesnais (1996, p. 17) a mundialização do capital corresponde mais exatamente ao cerne do termo inglês globalização, “*que traduz a capacidade estratégica de todo grande oligopolista, voltado para a produção manufatureira, ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta globais*”. Tais condutas globais contribuem para impor pelos países desenvolvidos, dentro e fora de seus territórios, e de forma internacionalizada, ações de superexploração do trabalhador com especial atenção a desregulamentação dos direitos trabalhistas.

No rastro dessas transformações verifica-se que o mundo do trabalho passa por profundas transformações que alteram o perfil da classe trabalhadora. O capital ao dar respostas à crise de acumulação e valorização apresenta novas formas de gestão e organização da produção, gerando a denominada *acumulação flexível* (HARVEY, 2008). A situação proporcionada por todas essas mudanças leva à heterogeneização, complexificação e

precarização do trabalho representada “*na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado*” (ANTUNES, 2006).

As alterações no mundo do trabalho dão conta da transição do modelo taylorista/fordista para o modelo japonês toyotista. Para Antunes (2006) a crise do taylorismo e do fordismo é a expressão fenomênica da crise estrutural do capital que apresenta, entre outros, como traços evidentes a queda da taxa de lucro, esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de acumulação, hipertrofia da esfera financeira, maior concentração de capitais em decorrência das fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas, crise do *welfare state*, incremento acentuado das privatizações com a generalização das desregulamentações e à flexibilização dos processos produtivos.

Com todas essas transformações não há consenso, muito menos clareza sobre o novo perfil de trabalhador exigido no contexto da reestruturação produtiva. Muitas análises apresentam os “modelos” de formação profissional, ditos capazes de gerar os assim chamados “novos atributos”, como passaporte para a construção, desenvolvimento e consolidação da cidadania, não questionam a visão “*segundo a qual a sociabilidade é travestida em conjuntos de atitudes e comportamentos sociais que passam a constituir, junto com atributos técnicos e cognitivos, o novo rol de “qualificações profissionais” demandados pela empresa “moderna”*”. (SILVA JÚNIOR, FERRETTI E GONZÁLEZ, 2001).

No âmbito do setor da Educação no Brasil, pode-se dizer que o Relatório Jacques Delors (UNESCO, 2000) deu o tom às reformas educacionais propostas. Na apresentação da edição brasileira destaca-se que as teses do relatório se voltam, essencialmente, para o desenvolvimento humano uma evolução da “*capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades*”. Tal destaque faz pensar que nunca a educação em nosso país esteve voltada para desenvolver as capacidades de nós seres humanos.

O caminho apontado no Relatório Delors deixa claro que a perspectiva encontrada vai ao encontro da flexibilização do trabalho e mais ainda, que a superação das dificuldades impostas pelo sistema, com suas crises cíclicas, passa invariavelmente pelo desempenho individual.

Dentre as reformas no setor educacional do Brasil, o Decreto 2.208/1997, que regulamentou os artigos que tratam da educação profissional na LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), instituiu como forma de organizar os currículos a noção de competência, que passou a fazer parte do ideário ideológico dos defensores da reforma. Mister salientar que em todo o discurso oficial, que abordava a reforma da educação profissional, era dada ênfase ao trabalhador polivalente, fruto da reestruturação produtiva, que se traduz, principalmente, na formação do profissional de nível técnico, o qual, além de uma sólida escolaridade básica, necessita de uma educação profissional mais ampla e polivalente.

As indicações impostas pela reestruturação produtiva, reforçadas pelo discurso dominante voltado para o sucesso individual, consideram que o domínio de novas competências e habilidades por parte da classe trabalhadora emitirá o certificado de empregabilidade para o trabalhador do sec. XXI. Gentili (2005) destaca que a empregabilidade ganhou espaço em nosso vocabulário a partir dos anos 1990, definida como eixo fundamental de um conjunto de políticas que, em tese, diminuiriam os riscos sociais do desemprego no final do sec. XX, e que essa empregabilidade deve ser compreendida no contexto da crise da promessa integradora, crise essa que é a expressão da modernidade.

A partir da discussão sobre empregabilidade, concordamos com o autor que empregabilidade não significa, para o discurso dominante, garantia de integração ao setor produtivo, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não.

O interesse em estudar o PROEJA nasceu em decorrência da minha atuação como docente do Instituto Federal de Roraima, desde 1998, atuando nos cursos da área de saúde na modalidade subsequente e do PROEJA. Essa atuação pautada numa postura crítica e reflexiva diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos em se manterem no curso, e de outra parte, as dificuldades da instituição em implementar o PROEJA.

Diante dos desafios que o PROEJA apresenta, realizei a avaliação política e da implementação do Programa no Campus Boa Vista Centro do Instituto Federal de Roraima, considerando que essa unidade é apontada como pioneira no Brasil na oferta de educação profissional integrada à formação geral.

A escolha por este objeto de estudo pautou-se ainda na necessidade de poder-se contribuir cientificamente para melhor entender o movimento real da proposição e da implementação de uma política pública de educação inclusiva que busca reduzir a dívida histórica do Estado brasileiro para com a sociedade.

Na pesquisa assumimos o trabalho como princípio educativo integrante de um único processo em que se articulam teoria e prática, pela chamada educação politécnica que possibilita a transmissão dos princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção, com isso seriam atingidos três objetivos: a intensificação da produção social, a produção de homens plenamente desenvolvidos e a obtenção de poderosos meios de transformação da sociedade capitalista (MARX & ENGELS, 1983).

Na perspectiva crítica do trabalho como princípio educativo, não se pode deixar levar pelo discurso da proposta predileta dos burgueses, a do ensino profissional universal. Na realidade, esse discurso aponta para a pluriprofissionalidade, e como oposição a isso assumimos a omnilateralidade, proposta por Marx, ou seja, a ideia do homem completo que

trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro, consciente do processo que desenvolve e domina-o, e não é por esse processo dominado (MANACORDA, 1996).

Para que a abordagem proposta não pareça mecânica, ou para que a análise das propostas de formação profissional que o Estado capitalista apresenta, não se pautem apenas na abordagem progressista, é necessário destacar o trabalho como princípio educativo indicado por Gramsci, o qual aplica esse princípio ao processo pedagógico, não de forma mecânica, imediatista, reducionista e profissionalizante, como mero treinamento, mas o aplica resgatando o ‘ethos’ e o ‘logos’ do trabalho industrial moderno possibilitando a revigoração e orientação do processo educativo escolar (NOSELLA, 1991).

Ainda na perspectiva gramsciana do trabalho como princípio educativo, o pensador italiano, ao focar a organização da escola, deixa claro que a transformação escolar passa pela transformação completa do orçamento do Ministério da Educação, responsabilizando o Estado pela educação, pois somente desta forma todas as gerações poderão ser abarcadas sem divisões de grupos ou castas. Tais transformações requerem a ampliação da organização prática da escola, dos prédios, do material científico, do corpo docente. O corpo docente em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor. (GRAMSCI, 2001)

De acordo com as metas que o PROEJA apresenta, esse busca resgatar e reinserir, no sistema escolar regular brasileiro, jovens e adultos que se encontram afastados dele, devido a problemas internos e externos à escola, através do acesso à educação geral e, mais especificamente, ao ensino profissional na perspectiva de uma formação integral. (BRASIL, 2007)

Para os propositores do PROEJA, ao enfatizar a integração, o Programa retoma princípios ético-políticos que têm orientado as lutas sociais no campo da EJA, como o direito à

educação, à formação humana e a busca de universalização do ensino médio com vistas à elevação da escolaridade (BRASIL, 2007).

No entanto, essa ênfase pressupõe mudanças estruturais que demandam a constituição de novas práticas no que concerne à apropriação, na práxis, de princípios fundantes do programa, como o da não-dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, traduzida pela indissociação entre a formação geral e a formação técnica, a organização do trabalho coletivo entre os docentes, bem como o pensar a formação na perspectiva integral em detrimento da formação para o mercado.

As mudanças que vêm sendo demandadas retomam questões que são recorrentes na formação de professores da EJA, no trato com as especificidades e que, no contexto de implementação, ganha força, evidenciando alguns dos impasses para a efetivação de um dos principais objetivos do programa, a integração da EJA à educação profissional. No entanto, o descompasso entre a proposta de integração do PROEJA e a compreensão de integração praticada pelas escolas tem produzido confrontos no percurso da formação, uma vez que afeta diretamente os sujeitos alunos, beneficiários dessa integração, do ponto de vista dos currículos praticados pela instituição e da perspectiva defendida pelo Programa.

De fato, essa proposta reconhece a Rede Federal como local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional, provocando-a a rever/repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2007).

Torna-se necessário considerar aqui o sentido da inclusão desses sujeitos, na relação com as instituições da Rede Federal. Na busca do significado da integração entre educação profissional e EJA. Ressalta-se que essa Rede tem sua origem assentada na qualificação para

o trabalho, voltada para um segmento desfavorecido social e economicamente (PINTO, 2006). Se nas suas origens a escola buscou atender aos “desvalidos da sorte” com uma perspectiva correcional pois representavam ameaça à ordem vigente, é possível arriscar pensar que, no atual contexto, as questões políticas e ideológicas relacionadas: para que e para quem se volta a educação, tão enfaticamente provocadas por Paulo Freire, são novamente suscitadas, uma vez que operam deslocamentos no saber-fazer da formação. Envolve considerar que a ênfase mercadológica (para quê) que tem orientado a organização curricular dos cursos seja problematizada na sua relação com a perspectiva da formação humana integral, tendo em vista o atual momento de reestruturação produtiva, o que pode levar a crer na formação de trabalhadores, a partir do PROEJA, para atender os ditames do capital.

Por sua vez, a inquietação gerada pela ênfase no “para quem” essa formação se volta, é explicitamente apontada no Documento Base, com destaque para a materialidade das condições de vida dos sujeitos da EJA

O PROEJA expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados como raça/etnia, cor, gênero, entre outros.

Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007).

O objetivo geral da pesquisa foi avaliar a concepção e o desenho do PROEJA, bem como o seu processo de implementação, tomando como referência empírica a experiência desenvolvida no Campus Boa Vista–Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

É uma pesquisa avaliativa de um Programa ligado à Política Pública de Educação Profissional, proposto pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de

Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Para tanto, concordamos com Silva (2008) de que a avaliação de políticas e programas sociais deva ser percebida na relação dialética de duas dimensões a ela inerentes: a dimensão técnica e a dimensão política.

O corte temporal proposto coincide com o início de funcionamento da proposta no ano de 2006, até o ano de 2014, período esse marcado pela retomada do crescimento econômico no Brasil, seguida por mais uma crise estrutural do capital em âmbito mundial.

Como tese central partimos do pressuposto que o PROEJA, como política de educação compensatória proposta pelo Estado brasileiro, surge para atender as demandas do processo de reestruturação produtiva no contexto da mundialização do capital. Maria Cristina Cacciamali<sup>1</sup>, professora da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da USP, ressalta o papel das políticas compensatórias na mitigação da desigualdade no Brasil. A professora as vê como passos na direção correta, mas afirma ser necessário o redesenho dos programas sociais para que, em associação ao crescimento econômico, possam atingir seus objetivos de longo prazo: quebrar o ciclo de reprodução da pobreza.

De fato, verifica-se uma verdadeira imposição do governo federal para que os antigos CEFETs, hoje Institutos Federais, implementem tal proposta, em que pese à estrutura dessas Instituições atender historicamente uma clientela que não é a indicada pelo PROEJA, o que nos leva a questionar a capacidade dos Institutos Federais para assumir tal empreitada, lembrando que a efetividade das políticas sociais exige que elas sejam avaliadas (COHEN e FRANCO, 2013).

Buscou-se utilizar o método dialético na medida em que *“todos os fenômenos econômicos ou sociais, todas as chamadas leis da economia e da sociedade, são produtos da ação humana, e, portanto, podem ser transformados por essa ação”* (Löwi, 1992, p. 15). As

---

<sup>1</sup> DISPONÍVEL EM: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Virtudes-e-limites-das-politicas-compensatorias-no-Brasil%0D%0A/4/25980>

principais categorias de análise que iluminarão o presente projeto serão: política pública de educação profissional, educação de jovens e adultos,

Na perspectiva o PROEJA apresenta-se como fenômeno a ser captado. Captar esse fenômeno “*significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como ao mesmo tempo nele se esconde*” (KOSIK, 1976). Considera-se que a utilização do referencial marxista de análise dará suporte para a interpretação necessária da relação de uma política compensatória e a manutenção do *status quo* que o sistema capitalista vem mantendo desde a revolução industrial, uma vez que “*(...) uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança*” (MÉSZÁROS, 2005. P 25).

Como melhor forma de deslindar o PROEJA, confirmou-se na pesquisa foi uma proposta elaborada pelo Estado brasileiro, sob a égide do capitalismo, embora suas proposições davam tom de revolucionar a EJA a partir desse programa. Tal análise confrontou a proposta a partir do pensamento gramsciano sobre a “*(...) Questão do “homem coletivo” ou do conformismo social*”. “*(...) tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção (...)*” (GRAMSCI, 2001, p 23).

Na avaliação desenvolvida sobre o PROEJA foram considerados aspectos ligados à concepção do programa e à sua implementação. Quanto à concepção buscou-se entender de que forma o programa foi engendrado, em que ficou claro que o PROEJA surgiu para atender aos jovens e adultos destituídos do direito à educação no “tempo certo”, ofertando para esses jovens e adultos formação geral integrada à educação profissional. Nesse aspecto, também da concepção identificou-se ainda que o PROEJA retoma a discussão de entender a EJA como

uma modalidade de educação que precisa ser mais valorizada, deixando claro ainda que o programa pode contribuir para que os jovens e adultos atendidos pelo PROEJA possam aumentar a probabilidade de conseguirem sua subsistência, uma vez que estarão qualificados e com ensino médio concluído.

Ainda no aspecto da concepção do PROEJA avaliou-se seus princípios norteadores, num total de seis princípios: inclusão de jovens e adultos nas políticas de educação; inserção orgânica da EJA integrada à Educação profissional; universalização do ensino médio; trabalho como princípio educativo; pesquisa como fundamento da formação do sujeito; e, por último, as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da relação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Nesse ponto há que se ressaltar que o arcabouço teórico dos princípios do PROEJA não deixa dúvidas quanto à sua importância, no entanto, o proposto não se coaduna com a realidade, uma vez que o PROEJA pressupõe a possibilidade de superação da realidade que vivemos no modo de produção capitalista, e, em seguida, nega essa possibilidade, ao deixar claro que ter formação profissional torna os jovens e adultos, atendidos pelo PROEJA, funcionais para o sistema, contribuindo para a manutenção do sistema vigente.

No aspecto da implementação do PROEJA, buscou-se avaliar o motivo do Programa iniciar sua execução na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, evidenciou-se o caráter de ser essa Rede o lócus privilegiado da formação profissional no Brasil, encurtando, dessa forma, o caminho a ser percorrido pelo programa uma vez que a Rede passaria tão somente a acrescentar o atendimento a uma população que antes não atendia regularmente, jovens e adultos oriundos da camada mais pobre da sociedade. Nesse aspecto da implementação surgiu o primeiro desafio, as unidades da Rede Federal, na realidade, atendiam muito mais a população da camada mais abastada da população, e essa novidade tornou-se um desafio ainda não superado.

Tendo o Campus Boa Vista Centro do IFRR como local de análise da experiência da implementação do PROEJA, foram analisados os planos dos cursos ofertados à luz da proposta oficial do PROEJA, buscou-se identificar nas propostas dos cursos os pressupostos elencados na concepção e nos princípios do PROEJA para assim poder-se inferir análise de alcance de objetivos e metas preconizados pelo programa. Chamou atenção a perspectiva de formação omnilateral preconizada pelo PROEJA, a qual não é vislumbrada nas propostas, mesmo que se possa admitir que se trata de uma possível subjetividade o alcance da omnilateralidade poderia essa perspectiva ter sido, ao menos, citada na proposta.

Também na análise da implementação foi verificada a situação da capacitação de docentes e gestores, situação essa prevista na proposta oficial de PROEJA, essa ação foi ofertada e executada pelo IFRR, no entanto constatou-se que muitos docentes e gestores capacitados nunca atuaram no PROEJA, situação essa que contribui para que o PROEJA tenha dificuldades para o alcance dos seus objetivos.

Para buscar a consolidação da análise da implementação do PROEJA foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes do IFRR que atuam ou atuaram no PROEJA no Campus Boa Vista Centro, e realizado grupo focal com alunos do PROEJA. O recorte dessa abordagem teve como elenco de elementos a serem analisados a percepção dos participantes da pesquisa em relação ao PROEJA, propriamente dito, enquanto política de inclusão; a percepção sobre os planos de curso, se esses estavam voltados, e se poderiam dar conta, de uma formação omnilateral, respeitando a indissociabilidade entre formação geral e formação profissional dos jovens e adultos atendidos nos diversos cursos PROEJA do Campus Boa Vista Centro; buscou-se a análise desses participantes quanto aos recursos humanos que atendem o PROEJA, se esses estavam de fato preparados, se eram em número suficiente e se apresentavam formação adequada para atender as demandas do curso e dos alunos.

Outro aspecto relacionado à implementação foi sobre a infraestrutura, recursos financeiros e forma de funcionamento dos cursos. Esses aspectos possuem relevância na avaliação, pois está preconizado o atendimento diferindo a esses jovens e adultos atendidos pelo PROEJA. Na finalização dos aspectos relacionados à implementação os participantes realizaram uma avaliação sobre o processo de implementação do PROEJA no IFRR, o que nos possibilitou entender que mesmo com investimento em material, equipamentos, infraestrutura e capacitação de pessoal, existe muito a se fazer para que esse Programa se consolide.

Subsidiariamente, a partir da delimitação do objeto da pesquisa e da definição dos seus objetivos, utilizaram-se diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como: a pesquisa bibliográfica, a análise documental e pesquisa de campo mediante a realização de entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Os alunos participantes do grupo focal foram informados dos objetivos da pesquisa. Participaram alunos que estavam em turmas iniciantes e turmas com mais de 50% de execução do curso, para que dessa forma, mesmo durante a pesquisa, pudesse ocorrer troca de experiências e informações sobre a implementação do PROEJA.

Foi utilizado um roteiro de perguntas (ANEXOS I) para as entrevistas com gestores e docentes, e outro roteiro (ANEXO II) para a realização do grupo focal com alunos. Todos participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO III) para poderem participar das atividades propostas.

A pesquisa bibliográfica foi abordada como forma de nortear e proporcionar consistência teórica, necessária para a concretização deste trabalho. Como embasamento teórico estão sendo utilizados conceitos que relacionam o trabalho à educação, buscando aplicá-los à realidade do PROEJA. Reitera-se, que a compreensão das trajetórias da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Profissional é fundamental para entender a proposta do PROEJA, que busca universalizar a educação básica, aliada à formação para o mundo do

trabalho. Tendo em vista, o histórico da Educação Profissional no país, é essencial compreender de que forma as políticas públicas de educação profissional buscam integrar os conhecimentos da formação geral e profissional, por meio da valorização dos saberes experienciais cotidianos dos alunos da EJA, tentando romper com a histórica visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

Foi realizada análise documental, técnica essencial de abordagem de dados qualitativos, pois proporcionou tanto a complementação de informações obtidas, por meio de outras técnicas de pesquisa, quanto revelou aspectos importantes sobre o PROEJA, em especial dados relacionados a acesso, evasão, retenção e taxa de sucesso nos diversos cursos ofertados. Para Lüdke e André (1986), qualquer material escrito pode ser considerado como um documento, pois possui fonte de informações, referentes ao comportamento humano. Os documentos analisados foram as planilhas de matrícula, resultados de seminários realizados pelo MEC, relatórios de gestão do IFRR, portarias, leis e decretos, dentre outros. A atual legislação brasileira sobre a implantação, no âmbito federal, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi o foco básico para a Análise Documental da pesquisa, pois a compreensão possibilitou identificar as peculiaridades que o Programa propõe.

Diante do material coletado, assumimos que a pesquisa se estabelece com o compromisso com a realidade que a circunda, em especial a diversidade sociocultural dos participantes. Assumir esse caráter é estabelecer a real necessidade de identificar os diversos pontos de vista dos que estão diretamente envolvidos com a implementação do PROEJA, como uma política pública proposta pelo Governo Federal. Na análise do material, escrito e do discurso no momento das entrevistas e da realização do grupo focal, assumimos *“não tanto uma metodologia específica, mas, sim, a uma “postura de investigação”* (ROSENTHAL, 2014, p. 274).

O texto, aqui apresentado, além da introdução possui três capítulos e as considerações finais. O capítulo inicial busca reconstruir a situação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, possibilitando, dessa forma, apreender os caminhos e descaminhos que essa modalidade de ensino vem amargando ao longo da história das políticas de educação em nosso país.

O capítulo dois traz a descrição do PROEJA, faz uma abordagem da sua formulação, concepção e seus princípios, apresentando sua interface com o processo de reestruturação produtiva e principais gargalos para o alcance dos seus objetivos.

No capítulo três tem-se a análise da implementação do PROEJA no Campus Boa Vista Centro do Instituto Federal de Roraima a partir da visão de gestores, docentes que atuaram e ainda atuam no PROEJA, e alunos atendidos nos cursos do PROEJA.

## **1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

A formação profissional tornou-se lugar comum nos discursos governamentais. Na realidade, o Brasil tem na história do setor de educação um legado pouco digno no que diz respeito a esse tema. O desafio é ainda maior quando se busca a integração da formação profissional com a educação geral, uma vez que esse movimento integrador se coloca distante da diversidade que é a oferta de educação pelo país a fora.

Imaginar que a educação profissional possa ser integrada à educação de jovens e adultos (EJA) é um desafio ainda maior, pois a EJA, como modalidade de ensino que nunca teve grande incentivo no país, está permeada por uma longa história de descontinuidade no atendimento a quem a ela recorre.

O discurso em relação à EJA aparece sempre como uma forma de pagar uma dívida histórica, pois o Estado brasileiro, que nunca estabeleceu uma política pública permanente para escolarizar jovens e adultos que não completaram seus estudos, propõe para o público da EJA a possibilidade de concluir sua trajetória escolar integrada a uma formação profissional e, assim, se inserir no mercado de trabalho.

A quem interessaria mais esse tipo de formação? Não podemos, é lógico, crucificar tal proposta, afinal, uma grande parte da População Economicamente Ativa (PEA), que poucas ou nem uma chance antes tivera, estaria sendo atendida naquilo que tanto se almeja, ou seja, a possibilidade de se inserir no mercado de trabalho. A possibilidade de não se sentir excluído da sociedade, de poder realizar desejos próprios e de seus familiares, ou seja, ter um lugar ao sol como trabalhador detentor de uma profissão, aparece de forma nítida no imaginário desses adultos e jovens que muito podem contribuir para a sociedade.

Para entender esse emaranhado proposto pelo Estado brasileiro sobre a educação profissional de jovens e adultos, busca-se, neste capítulo, reconstruir a trajetória histórica da EJA no Brasil, entendendo-a como uma política em permanente construção.

### **1.1 Política Pública de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: antecedentes**

Inicialmente, vale ressaltar que todas as vezes que se pensa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é uníssona a afirmativa que esta, como modalidade, nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para darem conta da demanda e do cumprimento do direito à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. 9.394/1996 (BRASIL, 2007; PICONEZ, 2002)

Segundo Di Pierro *et all* (2001), no Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política educacional a partir dos anos 1940. Nessa década, começaria a tomar corpo a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 1940 e 1950. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, podem ser citados: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural, iniciada em 1952, e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

Nos anos 1960, o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por diversos sujeitos, com graus variados de ligação com

diversas instâncias do governo. Dentre as experiências, têm-se o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciados em 1961.

No embalo da efervescência política e cultural do período, essas experiências evoluíram no sentido da organização de grupos populares, que se articulavam com sindicatos e outros movimentos sociais. Trabalhavam na perspectiva da necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social, e não apenas à adaptação da população a processos de modernização, conduzidos por forças externas. O modelo pedagógico pensado preconizava o diálogo como princípio educativo e a elevação, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo (DI PIERRO, 2001).

Em 1962, Paulo Freire criou um método de alfabetização de adultos e o testou na cidade de Angicos (RN), onde alfabetizou 200 adultos, todos cortadores de cana, em apenas 40 dias. O método, que posteriormente ficou conhecido como método Paulo Freire, dispensava o uso das tradicionais cartilhas baseadas em repetições de palavras e frases pré-formuladas. O método de Freire consistia em buscar as palavras e temas mais significativos na vida do aluno, mostrar para ele o significado social de cada uma dessas palavras e temas aprendidos e desafiar-lo a superar sua visão acrítica do mundo em que vive e passar a ter uma postura conscientizada.<sup>2</sup>

Em 1964, o Ministério da Educação implementou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, programa esse que incorporou largamente as orientações de Paulo Freire. Tanto essa como outras experiências desapareceram sob a violenta repressão da ditadura iniciada naquele mesmo ano. O exílio não impediria que o educador Paulo Freire continuasse desenvolvendo no exterior sua proposta de alfabetização de adultos, utilizando

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/09/92-anos-paulo-freire.html>

palavras geradoras, que serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e as vias para sua superação (DI PIERRO et all, 2001).

Para esses mesmos autores,

O fechamento político e institucional que caracterizou a conjuntura brasileira nos anos 70 também não impediu que sobrevivessem ou emergissem ações educativas voltadas à alfabetização e pós-alfabetização inspiradas pelo paradigma freireano. Abridadas frequentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, essas iniciativas experimentaram propostas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos que se nutriram no paradigma da educação popular, impulsionando a busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos. (p, 60).

O método de Paulo Freire enfatiza que os educandos são sujeitos ativos no processo educativo, sendo esses seres históricos com possibilidades de criar e recriar a sua própria cultura. Pode-se inferir que a aplicação do método tinha início com uma discussão, visando à conscientização do analfabeto por meio do conceito de cultura. A pedagogia de Paulo Freire era assim definida por ele,

A pedagogia, como pedagogia humana e libertadora, terá dois elementos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1983, p. 44)

A proposta pedagógica de Paulo Freire visava a uma educação libertadora, contrapondo-se à educação “bancária”, o homem participando de sua própria educação, pensando o seu pensar, discutindo com seus companheiros implícita ou explicitamente. Nesse sentido, o educando era o sujeito de seu conhecimento, e não receptáculo das informações a serem repassadas pelo docente ou professor.

(...) a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação cognosciológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente, educador, de um lado, educando, de outro, a educação problematizadora, coloca, desde logo, a

exigência da superação da condição educador-educando. Sem ela, não é possível a relação dialógica, indispensável a cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1983, p. 87).

Costa (2010) deixa claro que a proposta educativa de Freire ia de encontro aos interesses das elites brasileiras, pois a sua concepção de educação tinha como princípio básico a conscientização dos homens, o que colocava em risco a manutenção do *status quo* da burguesia, que tinha na ignorância das massas uma forte base de sustentação. Vendo seus interesses ameaçados, as elites impediram que Freire continuasse seu trabalho educativo/político, reflexivo/libertador, acusando-o de subversivo.

No período da ditadura militar, os programas que visavam à constituição de uma transformação social foram interrompidos e ocorreram à apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes. Retomou-se, assim, nessa época, a educação como modo de homogeneização e controle das pessoas.

O governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Era uma Fundação, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Com o MOBRAL a alfabetização ficou restrita ao ensino de ler e escrever, sem a busca da compreensão contextualizada. Configurava-se o sentido político do MOBRAL, que procurava responsabilizar o indivíduo por sua situação, desconsiderando o seu papel de ser sujeito produtor de cultura, sendo identificado como uma “*pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral*” (MEDEIROS, 1999).

Além do MOBRAL no ano de 1970 o governo militar criou o Projeto Minerva, veiculado por meio do rádio e da televisão. A justificativa proposta pelo governo era solucionar os problemas educacionais existentes com a implantação de uma cadeia de rádio e

televisão educativas para a educação de massa por meios de métodos e instrumentos não convencionais de ensino. (MENEZES; SANTOS, 2001)

As instituições envolvidas no Projeto Minerva eram: Ministério da Educação, Fundação Padre Anchieta e Fundação Padre Landell de Moura, com ênfase na educação de adultos. O Projeto foi transmitido, em rede nacional, visava preparação de alunos para realização dos exames supletivos, o Projeto foi mantido até o início dos anos 1980. (MENEZES; SANTOS, 2001)

Na mesma época da ditadura militar, no ano de 1971 a LDB em vigor era a Lei nº. 5.692, essa lei regulamentou o Ensino Supletivo contemplando os jovens adultos. A proposta era voltada para a reposição de escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação buscando a profissionalização, esses itens de qualificação e profissionalização se apresentavam como suplência profissionalizante.

O então Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer nº. 699/1972 e o documento “Política para o Ensino Supletivo”<sup>3</sup> apresentaram as características desta Modalidade de Ensino.

(...) o Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas. Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

---

<sup>3</sup> Destacamos que na atualidade a LDB 9.394/1996, explicita que em seu Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

O MOBRAL foi extinto em 1985, com o advento da Nova República. Nessa mesma época, foram feitas denúncias de desvios de verbas do programa, que foram apuradas por meio de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI).<sup>4</sup>

Após o MOBRAL, o Governo Brasileiro criou a Fundação Educar, ligada ao Ministério da Educação. Segundo Souza Junior (2012), no final do primeiro ano do Governo Sarney, precisamente em 25 de novembro de 1985, o Decreto nº 91.980, redefiniu os objetivos do Mobral, alterando sua denominação para Fundação Educar. Esta alteração se deu no sentido de buscar a ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola de jovens e adultos, visando à erradicação do analfabetismo e à implementação de programas de alfabetização e educação básica para esse público específico.

Para o mesmo autor, o diferencial da Educar em relação ao Mobral é que os programas de alfabetização de jovens e adultos foram executados de forma regionalizada e participativa, a partir das demandas encaminhadas à Fundação pelos Estados, Distrito Federal, Territórios, Municípios e demais entidades públicas e privadas.

Souza Junior (2012) esclarece que, no ano de criação da Educar, o Ministério da Educação nomeou uma Comissão para elaborar as diretrizes político-pedagógicas dessa Fundação. A proposta constituía um “*serviço educativo para jovens e adultos*”, que correspondia às então quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Deveria possibilitar o exercício da leitura e da escrita em língua portuguesa, o domínio da leitura e da escrita de símbolos e de operações matemáticas básicas, além dos conhecimentos das ciências sociais e naturais e de “*informações indispensáveis a um posicionamento crítico do indivíduo, enquanto ser social, face à realidade em que vive*” Lovisolo (1988, apud Souza Junior).

---

<sup>4</sup> Para aprofundamento sobre o tema ver: SOUZA JUNIOR, Mauro Roque de. **A Fundação Educar e a Extinção das Campanhas de Alfabetização de Adultos no Brasil**. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2012.

Para Souza Junior (2012), o Brasil, da Nova República, tinha baixos níveis de escolarização de sua população e os serviços na área de educação oferecidos pelo Estado não atendiam a demanda; o acesso e a permanência dos alunos não eram garantidos e a qualidade do ensino declinava. Além disso, o número de analfabetos adultos não diminuía, mesmo após a massiva atuação do MOBRAL por mais de vinte anos. No ensino de 1º grau (atual Ensino Fundamental), os índices permaneciam inalterados.

O pano de fundo da criação da Fundação Educar era tirar o resquício que o tempo da ditadura impôs na época do MOBRAL. Para tanto, era necessário avançar no sentido de ressignificar a educação oferecida aos jovens e adultos em todo o território nacional.

A educação da pessoa adulta, por muito tempo, sempre esteve ligada à ideia de compensação. O voluntariado e suas múltiplas motivações também esteve presente tanto nos discursos políticos dos gestores, como no pedagógico dos profissionais da educação, o que levou a própria escola a perceber essa modalidade de ensino como apêndice de sua função. A educação de jovens e adultos, quando oferecida em prédios escolares públicos, na grande maioria das vezes, era ofertada em escolas localizadas em áreas cujo acesso era difícil, a qualidade das salas deixava a desejar e os alunos não tinham acesso à merenda escolar, e nem mesmo a qualquer outra forma de incentivo que propiciasse sua permanência na escola. (SOUZA JR, 2012).

Considerando toda a instabilidade que marcou e marca as iniciativas voltadas à educação de jovens e adultos no Brasil, a partir das discussões da IV Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA, realizada em Paris em 1985, a UNESCO recomendou que os países criassem um sistema de educação de adultos capaz de orientar e coordenar o conjunto das ações de alfabetização, pós-alfabetização, educação básica, capacitação para o trabalho e educação não formal. Essa recomendação do órgão da

ONU baseou-se na instabilidade e na pouca duração dos programas de educação de adultos existentes.

A Fundação Educar, então, tinha o papel de assegurar oportunidades de educação básica a jovens e adultos, contribuindo para a reversão do quadro da educação brasileira. Dessa forma, a Educar tinha como compromisso garantir a formação e a capacitação de seus professores, no sentido de viabilizar a proposta da instituição. A Fundação pautou o seu atendimento na modalidade de educação não formal, ou seja, uma atividade educacional organizada e sistemática, fora das estruturas do sistema formal de ensino. Neste sentido, os projetos da Educar deveriam considerar as necessidades de vida e possibilidades de tempo do aluno, baseando-se nos princípios de flexibilidade e na utilização de metodologias diversificadas. (SOUZA JR, 2012).

A Fundação Educar, que foi criada em 1985, foi extinta em março de 1990. Para Souza Jr (2012), o ano de 1990 foi marcado no Brasil como o ano em que se extinguiu a Fundação Educar e também qualquer possibilidade de novos investimentos na área de educação de jovens e adultos, sobretudo a alfabetização.

A partir da década de 1990, pode-se perceber que nenhum governo investiu diretamente em educação popular para a grande massa da população. Após a extinção da Fundação Educar, percebe-se claramente que não houve mais nem uma proposta de campanha para alfabetizar jovens e adultos. O que se constata, desde aquele momento até os dias atuais, são programas isolados de alfabetização de adultos, já que o interesse visivelmente se tornou ínfimo, uma vez que o analfabeto já é eleitor. A Fundação Educar foi extinta no governo Fernando Collor que, por sua vez, propôs no mesmo Decreto a criação de um plano de alfabetização que, mais tarde, foi concebido como Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) (SOUZA JR. 2012).

Após a extinção da Fundação Educar, tendo em vista os programas e estratégias por ela implantados, os municípios passaram a assumir a função da educação de jovens e adultos. Surgiram experiências de universidades, movimentos sociais e organizações não governamentais em relação à educação de jovens e adultos, com imensa pluralidade de práticas metodológicas baseadas em descobertas linguísticas, psicológicas e educativas recentes (como os estudos de Emília Ferero<sup>5</sup>), que contribuíram para a criação de métodos de alfabetização.

Entre os movimentos que surgiam no início da década de 1990, pode-se destacar o Movimento de Alfabetização (Mova), que procurava trabalhar a alfabetização a partir do contexto socioeconômico das pessoas alfabetizadas, tornando-as coparticipantes de seu processo de aprendizagem. Somente em 1996, surgiu novamente um programa nacional de alfabetização promovido pelo governo federal. No entanto, com o Programa Alfabetização Solidária (PAS), parecia que se estavam revivendo as campanhas das décadas de 1940 e 1950.

Segundo Strelhow, as principais críticas a esse plano eram que:

(...) além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha ‘Adote um Analfabeto’, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (STEPHANOU; BASTOS, 2005, apud STRELHOW, 2010, p. 56).

Anterior a esses programas, ainda na década de 1980, a Constituição de 1988 inseriu no seu escopo o direito à educação para aqueles cidadãos que não foram escolarizados na idade ideal. O Inciso I, do Art 208, alterado pela Emenda Constitucional 59/2009, garante *“educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade,*

---

<sup>5</sup> Nenhum nome teve mais influência sobre a educação brasileira nos últimos 30 anos do que o da psicolinguista argentina Emilia Ferreiro. A divulgação de seus livros no Brasil, a partir de meados dos anos 1980, causou um grande impacto sobre a concepção que se tinha do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para mais informações acessar: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-423543.shtml>

*assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).*

Já no século XXI, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, que foi eleito em uma coligação de forças políticas que representavam setores organizados da classe trabalhadora aliados a uma fração do capital nacional, surge uma esperança de que a EJA passasse a ser vista com outros olhos, sendo mais valorizada e tratada de forma adequada e com a urgência necessária.

Dentre as principais iniciativas para a área, podemos citar: o desenvolvimento do Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) ligada ao Ministério da Educação (MEC); e a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que passa a abarcar a EJA, e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA).

Além dessas, também foram reforçadas as ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), o Projeto Educando para a Liberdade e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Segundo Carvalho (2012), o PBA foi implantado em 2003, ficando posteriormente sob a responsabilidade da SECAD. Consistiu em uma ação descentralizada na qual a União suplementava financeiramente os demais entes federados, entidades privadas sem fins lucrativos e instituições de ensino superior na abertura ou manutenção de cursos de

alfabetização de jovens e adultos. Foram priorizadas as ações de alfabetização nos 1.103 municípios que apresentavam, em 2007, um percentual maior do que 35% de jovens e adultos analfabetos e as pessoas de 15 a 29 anos da Região Nordeste. Os cursos eram breves, variando de 240 a 320 horas-aula (aproximadamente seis a oito meses de duração), de acordo com as propostas pedagógicas dos órgãos que realizavam tais cursos. Ou seja, propiciaram apenas o ingresso de estudantes jovens e adultos no processo de alfabetização. Daí a necessidade de os diversos governos terem encaminhado os egressos desse programa para cursos de EJA relativos às séries iniciais do ensino fundamental, o que, na maioria das vezes, não ocorreu.

Para o mesmo autor, todos os programas propostos no governo Lula, de certa forma, foram uma continuidade do que ocorrera nos anos de governo de FHC. Ao analisarmos as políticas de EJA nos governos Lula, constatou-se a continuidade de muitas de suas fragilidades históricas: a baixa qualidade dos cursos e/ou programas oferecidos; o isolamento em relação a outras políticas sociais; a adoção de políticas descontínuas e secundárias, com fragmentação, justaposição e pulverização; a limitada institucionalização das políticas de EJA; a parca importância simbólica da educação das pessoas jovens e adultas por parte de muitos gestores; e, por fim, a tímida indução do governo federal na construção de políticas mais agressivas voltadas para a escolarização desse público (CARVALHO, 2012).

Em que pesem às iniciativas governamentais para a oferta de educação aos jovens e adultos, verifica-se que esta sempre se mostrou atrelada aos interesses de quem estava no poder, perpetuando a falta de compromisso com os que estão à margem da sociedade. Não se vislumbra qualquer movimento no sentido de fortalecimento das propostas de Paulo Freire, qual seja uma educação libertadora, capaz de dotar os jovens e adultos de referencial suficiente para emanciparem-se dos grilhões do sistema econômico ainda vigente nos dias de hoje.

É de suma importância salientar que a história da EJA no Brasil apresenta nuances de fragmentação, deixa claro o descompromisso dos governos, ou seja, pouco ou nada avançou na sua estruturação, e mesmo sendo instada como direito, esse direito não é efetivado. Nas palavras de Gramsci (2001) a hegemonia burguesa significa o predomínio ideológico dos valores e normas da burguesia sobre as classes subalternas. Esses valores e normas se espalham por meio da escola construída pela classe dominante e ofertada aos filhos dos trabalhadores e mesmo aos trabalhadores que não puderam estudar na época considerada correta.

Não podemos negligenciar que desde as primeiras propostas da oferta de educação para jovens e adultos esta se deu no imediato pós 2ª guerra sob a orientação de organismos internacionais recém-criados. Um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”.

Essa pressão internacional se deu pela criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945. A orientação da ONU e da UNESCO era de que a educação era o meio de promover o desenvolvimento das “nações atrasadas”. Isso demonstra que os programas de educação instalados estavam preocupados mais com a quantidade de pessoas formadas do que com a qualidade, buscando, sim, de forma global, desigual e combinada, atender aos interesses do sistema capitalista de produção.

## **1.2 – Educação de Jovens e Adultos no Brasil em Anos Recentes: Uma Política Pública em Construção**

A atual situação do capital, na sua mais longa crise em que ele se recria mais uma vez a partir da máxima exploração do homem, apresenta um quadro desolador para a classe que

vive do trabalho. Vivem-se momentos de extrema destruição dos direitos sociais e trabalhistas que foram conquistados mediante lutas e tomada de posição da classe trabalhadora. Nesse contexto, fase atual da reestruturação produtiva, presenciamos cada vez mais o aumento do desemprego estrutural, que é negado por instâncias governamentais, locais e internacionais, uma vez que a classe dominante não toma para si a responsabilidade de reverter esse quadro e busca resolver a situação mutilando trabalhadores e trabalhadoras pelo mundo afora.

Diante do quadro que se apresenta, verifica-se que, no campo das políticas públicas de educação, as recentes reformas implementadas foram todas orquestradas pelo receituário neoliberal, iniciado pela crise financeira nos anos 70 e se prolongando até os dias atuais, delineando um quadro que impõe a reflexão sobre se há realmente a confirmação de direitos e o que se pode delinear como conquistas.

Interessa aqui a situação das iniciativas propostas para a Educação de Jovens e Adultos. Como já visto, as ações realizadas para essa população sempre se pautaram pela iniciativa de grupos específicos, ou pela oferta fragmentada, por meio de programas que, na maioria das vezes, consideravam essa população incapaz de contribuir efetivamente para o desenvolvimento do país, bastando para isso, na visão de muitos, ócio t-los para ler e escrever.

No Brasil, a trajetória sócio-histórica da Educação de Jovens e Adultos tem sido marcada por enfrentamentos, lutas e disputas políticas e pedagógicas, que a partir da década de 1960, com as ações populares, tiveram na Educação Popular a principal expressão de reivindicação por uma educação de qualidade para todos, sobretudo para os grupos sociais marcados por processos de exclusão do sistema de ensino. No entanto, desde a EJA, vista como medida compensatória, passando pelas lutas populares pela alfabetização de adultos até a conquista do direito à vivência da vida adulta como um importante ciclo de formação humana, há um longo caminho a ser percorrido.

Para Silva (2009), a preocupação com o reconhecimento da educação dos jovens e adultos como um direito, e não como compensação, torna-se visível ao Poder Público a partir da redemocratização do país, na década de 1980. O marco histórico é a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Nos anos mais recentes, a configuração do campo da EJA traz consigo discussões tensas. A principal delas é que os processos de escolarização da EJA não devem se limitar à transmissão de conteúdos disciplinares escolares, tampouco, desprezar outras experiências educativas sendo que algumas delas herdeiras da educação popular.

É no campo da luta de classes que se pode afirmar que a Educação de Jovens e Adultos se consolida como uma conquista, tornando-se um direito, quiçá inalienável, para essa população que busca na educação reconhecimento social por meio de melhorias econômicas, bem como acesso a trabalho e renda (SILVA, 2009; ARROYO, 2007; HADDAD & DI PIERRO, 2000; BRUNEL, 2004).

Para Piconez (2002), o que ocorre no Brasil em relação à educação é um exemplo acabado da contradição entre a declaração de direitos e a prática social. A autora aponta um descompasso entre processos de interação, entre estudo e trabalho. Por um lado, a existência de enorme oferta de mão de obra desqualificada, que entrou no mercado de trabalho de forma precoce por questões de sobrevivência. Por outro lado, um currículo escolar com metodologias de ensino deslocadas da realidade social e das reais necessidades dos alunos.

No campo das políticas destinadas a jovens e adultos, Spósito & Carrano (2003) apontam que, embora recente, observa-se na sociedade brasileira um consenso inicial em torno da necessidade de implementação de políticas públicas destinadas à juventude. Os autores chamam atenção à abordagem feita por Rua (sd) em meados da década de 1990, que opta por uma definição bastante sugestiva de políticas públicas. Diz a autora: *“proponho o entendimento das políticas públicas como conjunto de decisões e ações destinadas à*

*resolução de problemas políticos*”; e contrapõe à ideia de “problemas políticos”, a expressão “estado de coisas”. Assim, somente quando alcançam a condição de problemas de natureza política, e ocupam a agenda pública e alguns processos de natureza social abandonam o “estado de coisas”.

Essas observações são importantes para a compreensão da trajetória recente das políticas públicas destinadas aos jovens no Brasil, uma vez que, de modo diferente do conjunto da América Latina, elas tenderam a permanecer muito mais como estado de coisas do que como problemas de natureza política, que demandam respostas. Por essas razões, ao examinar, sobretudo, no nível federal, as políticas setoriais de *educação, saúde e trabalho*, Rua (sd, apud Spósito & Carrano, 2003), constata que nenhuma delas estava, naquela conjuntura, contemplando ações especialmente voltadas para os jovens. Isto porque, no Brasil, os jovens são abrangidos por políticas sociais destinadas a todas as demais faixas etárias, e tais políticas não estariam sendo orientadas pela ideia de que os jovens representariam o futuro em uma perspectiva de formação de valores e atitudes das novas gerações.

O documento final da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010<sup>6</sup> traz no eixo que trata do direito à educação, que esta é direito social inalienável e cabe ao Estado sua oferta. Assim, o Estado deve organizar-se para garantir o cumprimento desse direito. Isso foi feito por quase todos os países do mundo, sobretudo os da Europa, da América do Norte e alguns países da América Central e do Sul, ao se configurarem como estados independentes e soberanos, universalizando o ensino básico público como direito de todos/as, garantido por meio de um Sistema Nacional de Educação.

---

<sup>6</sup> Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)

O mesmo documento indica a necessidade de consolidação de uma política de Educação de Jovens e Adultos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, de alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive aqueles/as em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da educação básica, bem como a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, além de uma política de formação permanente específica para o/a professor/a que atue nessa modalidade de ensino e maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios. Ainda, essa modalidade de ensino deve ser ministrada por professores licenciados.

Tem-se que os textos oficiais buscam alternativas que confirmem o direito à educação dessa população de jovens e adultos como inalienável, inclusive com aporte de recursos e preparação adequada do corpo docente para atuar.

No entanto, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011, divulgados em setembro de 2012, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que a quantidade de adolescentes de 15 a 17 anos longe dos bancos escolares aumentou. Em 2009, 1.479.000 brasileiros nessa faixa etária não estudavam. Eles representavam 14,8% dessa população. Em 2012 o número de excluídos subiu para 1.722.000 (16,3% dos 10,5 milhões de jovens).

Esses números representam um revés na tendência observada nos anos anteriores, quando a taxa de escolarização dos jovens melhorava. Apesar de quase a metade estar fora da etapa escolar correta para sua faixa etária, era crescente o número de adolescentes que permaneciam matriculados nas redes de ensino. Em 2008, 84,1% da população entre 15 e 17 anos frequentavam os colégios brasileiros. No ano seguinte, a porcentagem subiu para 85,2% e em 2011, ela caiu para 83,7%.

Na esteira das lutas pela garantia do direito à escolarização verifica-se que o caminho a ser percorrido pelos jovens e adultos é longo, tortuoso e incerto, tendo em vista as auguras dispensadas pelo momento em que vive a humanidade frente às crises do capitalismo. Empiricamente, observa-se nas salas de EJA o aumento de jovens na busca de escolarização. Brunel (2004) aponta, em seus estudos, que jovens cada vez mais jovens na EJA é um fenômeno alavancado nos anos 1990. A autora assevera que além das condições precárias de funcionamento das escolas públicas, a diminuição da idade para chegar a uma sala de EJA para adolescentes de 14 anos tem sido comum nas escolas. Afora essa situação, esses jovens chegam com a autoestima rebaixada e delegando a eles próprios o fracasso, sendo rotulados de alunos problemáticos.

Para Carvalho (2012), não podemos ter avanços na EJA *“sem que as políticas públicas considerem as condições de vida desses jovens e adultos, tende a persistir o quadro de exclusão para amplos setores alijados da escola, pois os grupos mais vitimados continuarão a sofrer as consequências de uma ordem econômica e social que os oprime”*.

Para Ventura (2001), ao examinar a EJA na década de 1990, percebe-se um duplo processo de exclusão: o primeiro, construído historicamente pela descontinuidade e falta de efetivo compromisso com a modalidade, ao longo de sua trajetória; e o segundo, decorrente do processo de globalização e da forma excludente de apropriação das novas tecnologias e das novas formas do processo de trabalho. Segundo Sonia Rummert (Ventura, 2001) a esse quadro soma-se ainda o que se pode chamar de uma nova etapa de desqualificação, decorrente do caráter evasivo da legislação, da falta de vontade política e da atitude negativa por parte de alguns intelectuais em relação à educação de jovens e adultos.

Dentre as pessoas influentes que poderiam ter contribuído para o fortalecimento dos programas voltados para EJA no Brasil, Prado (2012), cita o professor José Goldemberg, lembrando a entrevista dada ao Jornal do Comércio, Ministro da Educação do Governo

Collor, datada de 12/10/1991, na qual ele mesmo disse que o analfabetismo de adultos deixa de ser uma prioridade do MEC, e que a fonte do analfabetismo deve ser estancada nos primeiros anos de escola, e não mais tentar alfabetizar adultos.

A mesma autora cita ainda que o mesmo Ministro, meses antes, ou seja, em agosto de 1991, enfatizou que o adulto analfabeto já havia encontrado seu lugar na sociedade, pode não ser um bom lugar, mas seria ali o lugar dele, podendo esse adulto ser “*pedreiro, vigia de prédio, lixeiro, ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização*” (PRADO, 2012).

Acredita-se que a garantia dos direitos de jovens e adultos possa ser consolidado justamente quando a situação de existência dessa população torne-se um “problema de natureza política”, e que as bandeiras de lutas sejam levantadas e levadas adiante não apenas na busca de inscrições em documentos oficiais, como exposto no documento *Marco de Ação de Belém* (UNESCO, 2010)<sup>7</sup>, “o grande desafio posto agora é o de passar da retórica à ação(...)”.

### **1.3 – Educação de jovens e adultos e as possibilidades de acesso a trabalho e renda**

Historicamente, a dualidade entre formação propedêutica e formação profissional é tema apresentado por diversos autores, dentre os quais podemos citar Kuenzer, Savianni, Frigotto, Freire, Gramsci e Mézaros. A população de jovens e adultos que busca por meio da educação acesso e permanência no mercado formal de trabalho é, por vezes, levada a não alcançar esse objetivo em decorrência de dificuldades implícitas na sua realidade de vida, mas, também, em decorrência da forma cartorial e retrógrada com que as propostas de formação profissional de instituições públicas ou privadas são ofertadas. Nessas instituições

---

<sup>7</sup> DISPONÍVEL EM: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>

se presencia a manutenção de nós críticos para a realidade dos jovens e adultos que buscam tais como: horário de trabalho e de estudo, condições de acesso aos cursos, metodologia utilizada para formação, tudo isso contribuindo para o abandono do curso que iniciam.

No discurso vigente da reestruturação produtiva, atrelado ao da empregabilidade, se verifica que as instituições formadoras buscam atender as demandas impostas pelo mercado, por vezes utilizando-se dos discursos de quem busca uma educação plena. Produzem-se, assim, propostas de uma formação profissional que reforça a necessidade de uma formação polivalente para atender à flexibilização dos contratos de trabalho, os quais são impostos pelo capital, que se encontra, no atual momento, repleto de extremas incertezas e de uma crise que vem abalando as estruturas das conquistas da classe trabalhadora no mundo todo.

A globalização ou mundialização do capital, conforme Chesnais, traz o conteúdo ideológico necessário para que as transformações nas relações sociais causem impacto crucial na vida da classe trabalhadora. Para Frigotto (1998) a globalização no fim do século XX, teve uma especificidade que é o desbloqueio dos limites sociais impostos ao capital pelas políticas do estado de bem-estar social. Nesse sentido, é uma desforra contra as conquistas sociais da classe trabalhadora. O ideário da globalização, em sua aparente neutralidade, cumpre um papel ideológico de encobrir os processos de dominação e de desregulamentação do capital e, como consequência, a extraordinária ampliação do desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social.

É notório nos últimos anos que a relação trabalho-educação se tornou objeto de preocupações de entidades governamentais e não governamentais, diante das transformações do mundo do trabalho e de suas repercussões na vida social e nas experiências objetivas e subjetivas dos indivíduos, em especial jovens e adultos alijados do direito à educação na ‘época certa’.

Verifica-se que a exclusão social, agora muito mais visível, apresenta-se diretamente associada às transformações dos processos de trabalho, atingindo os jovens, maciçamente, ampliando suas dificuldades de entrada no mercado de trabalho, de eles conseguirem salários justos e permanecerem estáveis nos postos que conseguem ocupar. Os mais idosos não escapam dessa situação, principalmente os de menores níveis de escolaridade.

Para Elster (2002) os efeitos da reestruturação produtiva se tornam mais evidentes no Brasil a partir dos anos 1990, período em que a sociedade identifica que o desemprego, a desproteção do Estado, a excessiva competição, as desigualdades socioeconômicas nos países e nas regiões, a exploração e destruição da economia, do ecossistema global e a concentração de poder, aprofundavam as crises no mundo do trabalho, na vida social e nas próprias condutas humanas.

A educação de adultos, no contexto das mudanças das relações de trabalho, surge como espaço a ser implementado para efetivar as mudanças propostas e atender as demandas emergentes. A realidade sócio educacional brasileira, marcada por um enorme contingente de pessoas que demanda à EJA, nos primeiros anos desse século, incluía, no ano de 2001, índices de abandono de 12,0 % no ensino fundamental regular e de 16,7% no Ensino Médio, acrescidas de uma distorção idade-série de 39,1% nos primeiros oito anos e 53,3% nos três últimos, além de abranger 12,4% da população de 15 anos e mais analfabeta (PNAD, 2001), exigindo a oferta de maior escolarização, maior qualificação, maior capacidade e conhecimento.

Na análise dos dados referentes à educação profissional destinada a jovens e adultos no ano de 2007, O Ministério da Educação, a partir do documento “Aspectos Complementares

da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (suplemento PNAD 2007<sup>8</sup>), identificou que dentre os seis milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade que frequentavam, em 2007, algum curso de educação profissional, 80,9% estavam no segmento da qualificação profissional e 17,6%, em cursos técnicos de nível médio.

Dentre os 29,6 milhões, que haviam frequentado anteriormente, 81,1% cursaram qualificação profissional e 18,4%, técnico de nível médio. Somando os que frequentavam com os que já haviam frequentado curso de educação profissional (35,6 milhões de pessoas), a divisão se repetia: 81,1% estavam no segmento da qualificação profissional; o curso técnico de nível médio representava 18,2% do total; e a graduação tecnológica, 0,7%.

Na mesma análise do universo de 141,5 milhões de pessoas no país de 15 anos ou mais de idade, cerca de 10,9 milhões pessoas (7,7%) frequentavam ou frequentaram anteriormente algum curso de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Na ocasião do levantamento, aproximadamente três milhões de pessoas frequentavam curso de EJA, enquanto cerca de 41 milhões estudavam na rede regular de ensino fundamental e médio. Cerca de oito milhões, que cursaram EJA antes do levantamento, 42,7% não concluíram o curso em que se matricularam.

O principal motivo identificado para o abandono do curso foi a incompatibilidade do horário das aulas com o horário de trabalho, ou de procurar trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse em fazer o curso (15,6%). Outros motivos que levaram à desistência dos estudos foram à incompatibilidade do horário das aulas com o dos afazeres domésticos (13,6%), a dificuldade de acompanhar o curso (13,6%), a inexistência de curso próximo à residência (5,5%), a inexistência de curso próximo ao local de trabalho (1,1%), falta de vaga (0,7%) e outro motivo (22,0%).

---

<sup>8</sup> DISPONÍVEL EM:

<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=1375&busca=1&t=ibge-divulga-perfil-educacao-alfabetizacao-jovens-adultos-educacao-profissional-pais>

O objetivo de retomar os estudos (43,7%), seguido por conseguir melhores oportunidades de trabalho (19,4%), adiantar os estudos (17,5%) e conseguir diploma (13,7%) foram as razões apontadas pela opção de cursar a EJA, e não o ensino regular.

O Ministério da Educação ao comentar a PNAD 2012<sup>9</sup> destaca que o percentual de pessoas sem instrução no país diminuiu, dando ênfase em relação à EJA, que a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade na região Nordeste foi de 17,4%, 0,5 ponto percentual acima da taxa de 2011 (16,9%), segundo o Ministério uma variação que não é estatisticamente significativa, pois quando comparada a 2004 (22,5%), a taxa caiu 5,1%. Ainda assim, a região concentrava, em 2012, 54% dos analfabetos nessa faixa etária, um contingente que somava 7,1 milhões de pessoas. Destaca ainda que a inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi um passo importante nesse sentido. Além disso, foi ampliado o financiamento para abertura de novas turmas de EJA, com foco nas populações do campo, quilombolas, indígenas, egressos do Programa Brasil Alfabetizado e pessoas em privação de liberdade.

O Ministério da Educação destaca ainda que o Censo Escolar 2012 indicou a expansão da matrícula na educação profissional, que em 2007 era de 780.162 e atingiu, em 2012, 1.362.200 matrículas – crescimento de 74,6% no período. Esse comportamento é um reflexo das políticas e ações do MEC, no sentido do fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional no País.

Diante dos dados apresentados é notório que o discurso do Estado aponta que seus objetivos de atender aos Jovens e Adultos com educação formal e profissional têm sido alcançados, mesmo que a evasão nas diversas modalidades persista. No entanto, ao

---

<sup>9</sup> DISPONÍVEL EM: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/09/pnad-2012-cai-o-percentual-de-pessoas-sem-instrucao>

analisarmos os dados constantes do Censo Escolar 2012 (INEP, 2013) verificamos um decréscimo no número de matrículas. De fato, no ano de 2007, o número de matrículas na EJA, considerando todas as modalidades<sup>10</sup> foi de 4.985.338 matriculados, enquanto em 2012 esse número foi de 3.906.877 matrículas. Considerando o investimento na expansão da educação profissional realizada pelo governo brasileiro, bem como na educação propedêutica a diminuição foi da ordem de aproximadamente 21%.

O Ministério apresenta uma análise, comparando os anos 2012 e 2011, onde a queda nas matrículas da EJA é de 3,4%, do total de matrículas, 2.561.013 (65,6%) estão no ensino fundamental (inclui EJA integrada à educação profissional e Projovem – Urbano<sup>11</sup>) e 1.309.871 (34,4%) no ensino médio (inclui EJA integrada à educação profissional). A PNAD/IBGE 2011 indica que o Brasil tem uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo.

O Ministério reconhece que os números são contundentes, ou seja, o atendimento à EJA é muito aquém do que poderia ser. Podemos inferir que estamos de fato frente a um desafio grandioso que é ofertar educação a uma população marginalizada pelo sistema vigente, e o Estado brasileiro não consegue avançar para modificar essa realidade uma vez que tem que atender as demandas de uma política internacional. Prova disso é o grande contingente de trabalhadores inseridos em cursos de qualificação de curta duração em

---

<sup>10</sup> Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem (Urbano) e EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio.

<sup>11</sup> Projovem Urbano é um programa do MEC que tem como objetivo elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17462&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17462&Itemid=817)

detrimento a cursos técnicos de nível médio, repetindo assim propostas anteriores já vividas no país como o PLANFOR<sup>12</sup>.

Para Romanzini (2013), o fato de existirem políticas e iniciativas ao longo da história que visam à complementação da formação escolar para jovens e adultos implica que o universo da educação no Brasil é excludente. Noutras palavras, as classes menos favorecidas, basicamente trabalhadores de baixa renda, juntamente com etnias pardas, negras e mestiças em geral, estão excluídas de uma *práxis* verdadeiramente educativa e de consciência transformadora. Destinam-se aos trabalhadores um tipo específico de educação: fragmentada, superficial, de baixíssima qualidade, formatada para a composição de um exército de reserva de mão de obra barata e disponível a qualquer tempo.

Mészáros (2005) enfatiza que a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema e as escolas formais certamente são uma parte importante do sistema global de internalização.

A consequência imediata disso é o reforço cada vez maior à reprodução metabólica do capital fazendo com que os mais de 50 milhões de jovens e adultos que ainda nem ao menos concluíram o ensino fundamental submetam-se às ofertas de qualificação profissional que lhes incute a responsabilidade pelo seu sucesso ou não em conseguir um emprego.

Ao buscarmos entender o papel do Estado brasileiro por meio do MEC ou de outras agências governamentais, bem como não governamentais, sobre a ênfase na educação e a garantia de inserção no mercado de trabalho, verifica-se que o discurso oficial atrela um ao outro sem, no entanto, apresentar os dados que estejam corrigindo as distorções vividas por

---

<sup>12</sup> Para LIMA (2004) o PLANFOR surge: “Como eixo constitutivo da Política Pública de Trabalho e Renda,(...) objetivava, mediante a utilização de recursos do FAT, fomentar o desenvolvimento de ações de qualificação e requalificação profissional, com vistas a contribuir para a melhoria das condições de empregabilidade dos trabalhadores beneficiados e para a elevação da produtividade e da competitividade.

milhões de brasileiros ainda fora das salas de aula, quer na educação geral, quer na educação profissional.

Na perspectiva de entender as idas e vindas das políticas de educação voltadas para a população de jovens e adultos e o acesso ao mercado de trabalho, o número daqueles que estão à margem desse mercado ainda é grande. Infere-se que a existência desses jovens e adultos perpassa pela inegável exclusão que essa população experimenta e vivencia no seu dia a dia. No aspecto dessa exclusão concordamos com Escorel (1995) *“Exclusão social pode ser definida como um processo que progride através de trajetórias que percorrem situações de vínculos sociais lábeis até a sua ruptura completa.”*

Para Escorel (1995), as trajetórias de desvinculação podem percorrer diversos âmbitos, citando CASTEL, onde esse propõe um esquema de análise que envolve dois eixos de integração/não-integração: o mundo do trabalho e o mundo das relações sociais. Ela aponta que além desses dois eixos devem ser considerados também os eixos de pertencimento/exclusão que envolvem os âmbitos político (da cidadania), cultural (das representações sociais) e a própria condição humana. Além dos âmbitos nos quais ocorrem as trajetórias de desvinculação devemos fazer uma distinção primordial entre processos de “auto exclusão” e processos cujos controles estão fora do alcance dos indivíduos. Dessa forma, o conceito de exclusão social é reservado para definir situações e condições nas quais há um processo social ativo de discriminação, estigmatização e expulsão de um conjunto de âmbitos sociais não determinados por decisões individuais.

É no aspecto acima descrito, que se passa a entender que não bastarão políticas de educação e de educação profissional para atender a população de jovens e adultos, sem que as condições objetivas de vida dessa população sejam modificadas e que esses jovens ou esses adultos precisam ser partícipes na construção dessa proposta. É necessário ainda que as escolas e os docentes sejam devidamente preparados para atender com dignidade os jovens e

adultos que buscam educação formal e educação profissional, para que essa exclusão que vêm sofrendo não se espraie e seja transmitida como meio de vida dessa população.

Para Escorel (1995), a exclusão social é um fenômeno multidimensional, ou seja, se revela numa condição humana na qual se superpõem uma multiplicidade de trajetórias de desvinculação. Há uma somatória, uma concentração dos critérios sociais de discriminação, estigmatização e exclusão em certos grupos a um ponto tal que a exclusão social é transmitida de pais para filhos como destino.

A autora aponta ainda que como não há uma correspondência unívoca do grau de exclusão nos diversos âmbitos, a superposição das trajetórias acaba por constituir diferentes histórias de vida no interior de grupos excluídos. No entanto, em todas as histórias de exclusão social, há uma trajetória básica que percorre da precariedade até a privação material; a não integração no mundo do trabalho e a pobreza daí advinda é o “mínimo denominador comum” dos excluídos. (SCOREL, 1995).

Desta forma, as possibilidades de acesso a emprego e renda para jovens e adultos que buscam educação geral e profissional não podem deixar de ter esse olhar sobre a situação de exclusão em que vive essa população. Afinal, o aparato escolar, bem como as condições objetivas de oferta de cursos na EJA deverão considerar as histórias de vida desses sujeitos e a forma de sobrevivência que possuem, do contrário esse círculo vicioso não mudará.

Na mesma ótica, ao buscar entender a tríade trabalho, profissão e escolarização, Manfredi (2002), destaca que no imaginário popular, acredita-se que os mais altos níveis de escolaridade estão sempre associados a melhores empregos e a profissões mais requisitadas. A autora enfatiza que as relações entre trabalho, emprego, escola e profissão são muito mais complexas do que se possa imaginar.

As visões e representações sobre o trabalho, sobre as profissões e sobre sua relação com a escolarização são, na atualidade, muito variadas. O termo

“trabalho” normalmente vem associado à ideia de emprego, ou seja, de atividade remunerada. As relações entre trabalho e escola, por sua vez, expressam visões ambíguas e idealizadas. De um lado, estão as representações que denotam negatividade, mediante a subestimação da importância da escola e a supervalorização da experiência, dos saberes e do *savoir faire* adquiridos no mundo do trabalho; de fato, muitas pessoas ainda acreditam que a imersão em atividades de trabalho constitua a “verdadeira escola”. De outro, estão as visões idealizadas que superestimam a importância da escola como veículo de formação profissional e de ingresso no mercado, ainda que exista um divórcio entre o que é ensinado na instituição escolar e os desafios a serem enfrentados no mundo do trabalho. (MANFREDI, 2002, p. 31)

Para a população de jovens e adultos do Brasil que busca maior nível de escolarização, sendo nítido, em seu imaginário, a relação entre formação escolar e geração de renda, é necessário enfatizar que, a educação, como processo social, não gera trabalho nem emprego. Os novos postos de trabalho e o número de empregos dependem, por um lado, de processos estruturais de organização da produção, da estrutura do mercado de trabalho, da estrutura ocupacional e dos mecanismos macroeconômicos e políticos que regulam o funcionamento das economias capitalistas nos âmbitos nacional e internacional (MANFREDI, 2002).

Nesse sentido, salienta-se que a educação profissional, como prática social, é uma realidade condicionada, determinada e não condicionante de qualificação social para o trabalho e para o emprego.

É preciso entender que as relações entre escola e trabalho se dão num contexto histórico de movimentos contraditórios,

(...) pois ao mesmo tempo em que convivemos com grandes transformações no campo da tecnologia, da ciência, das formas de comunicação, convivemos também com o aumento do desemprego, da diversificação das especializações, com a redução das oportunidades de emprego estável com o aumento do emprego por conta própria, temporário (...)(MANFREDI, 2002, p. 50).

Para o setor de educação no Brasil, o ponto crucial que se vivenciou nos anos 1990 e prolongou-se até o início do novo século, foi a grande influência e determinações recebidas de

organismos internacionais, os quais, sob a onda neoliberal, disseminaram a diminuição das funções do estado e a maximização do mercado.

Diante dessas determinações, as reformas de base na educação nacional estabeleceram, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, o retorno às discussões sobre a teoria do capital humano, contribuíram, mais uma vez, para a cisão entre educação geral e educação profissional. Para Cardozo (2009), a reforma da educação, principalmente do ensino médio, foi articulada à mesma racionalidade da reforma do Estado e subordinada aos imperativos do mercado e ao paradigma da produção pós-fordista, caracterizada pela mudança da base técnica do processo produtivo e dos métodos de gestão da produção e da força de trabalho.

Para Cardozo (2009), o contexto histórico da LDB, Lei 9.394/1996, foi pautado num processo de lutas pelos valores democráticos de participação política e de justiça social, destacando-se dentre as expressões dessa luta o Fórum em Defesa da Escola Pública. Entretanto, no acirramento da disputa pela aprovação de uma lei que atendesse aos anseios de uma educação verdadeiramente democrática e libertadora, o projeto aprovado trouxe na sua essência o ideário neoliberal das necessidades de mercado, da nova organização do trabalho, da produção flexível, do avanço tecnológico, do Estado Mínimo e da privatização dos serviços públicos.

A LDB aprovada apresenta em seu texto, na seção V do capítulo II, as linhas gerais para a EJA,

#### Seção V

##### Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996)

Embora desde 1996, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, estivesse prevista como modalidade de ensino na legislação brasileira, ressalta-se aqui que, apenas em 2004 passou a ser política educacional permanente, ao ser criada no Ministério da Educação a *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* (SECADI). Nela estão reunidos temas como Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação Escolar Indígena, e Diversidade Etnicorracial, temas antes distribuídos em outros ministérios do governo federal.

A EJA, que também é ofertada em nível de ensino médio, também sofre com a dupla função que esse nível de ensino apresenta, ou seja, *“preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, é o que confere a essa etapa de estudos a ambiguidade, uma vez que esta não é apenas uma questão pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação”* (KUENZER, 2000)

A trajetória da EJA demonstra, dessa forma, a necessidade de se ofertar educação de qualidade com possibilidade de conclusão, que estabeleça estratégias que garantam o acesso, combatam a desistência dos estudos, bem como, possibilitem o desenvolvimento de saberes e conhecimentos capazes de torná-los protagonistas da construção de uma sociedade menos desigual.

## **2 – PROEJA: POLÍTICA INTEGRADA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Pode-se afirmar que o Sec. XXI vem sofrendo as consequências de uma crise estrutural do capital que tem na redução do lucro e nas transformações das relações de trabalho alguns de seus mais severos expoentes. Para Lima (2004), a partir do início da década de 1980, as economias capitalistas vêm experimentando um conjunto de mudanças estruturais, em um contexto marcado pela globalização e acirramento da concorrência em âmbito mundial. A autora enfatiza que dentre essas mudanças destaca-se a introdução de inovações tecnológicas e nas formas de organização do trabalho e da produção, como estratégia para a elevação da competitividade, por via do incremento da produtividade.

Considerando as características primordiais do sistema capitalista, que requer dentre outras coisas elevação da produtividade com redução de custos, este Sec. XXI experimenta a fase mais avançada da mundialização do capital, processo complexo, com consequências heterogêneas para os diferentes países.

Para Antunes (2006), a crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, dentre elas, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, têm acarretado profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Dentre elas pode-se mencionar o desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital.

Numa análise da conjuntura histórica do final do século XX e do começo do novo século, Ciavatta (2009) enfatiza que a crise, do assim chamado mercado de trabalho, é de natureza orgânica antissocial do desenvolvimento capitalista. A autora corrobora que se trata

de uma crise estrutural, de subemprego e desemprego, presente nos países de capitalismo avançado.

Tendo por base a relação entre homem e natureza, Antunes (2006), com base nos estudos de Mészáros, afirma que

O sistema de metabolismo social do capital nasceu como resultado da divisão social que operou a subordinação estrutural do trabalho ao capital. Não sendo consequência de nenhuma determinação ontológica inalterável, esse sistema de metabolismo social é, (...), o resultado de um processo historicamente constituído, onde prevalece a divisão social hierárquica que submete o trabalho ao capital. Os seres sociais tornaram-se mediados entre si e combinados dentro de uma totalidade social estruturada, mediante um sistema de produção e intercâmbio estabelecido. (p. 19)

Antunes (2006), explicita que a relação entre os seres sociais se dá a partir de mediações de primeira e segunda ordem. As mediações de primeira ordem estão relacionadas à preservação das funções vitais da reprodução individual e societal. Nesta mediação, os seres humanos são parte da natureza, realizam suas necessidades elementares a partir do intercâmbio com a própria natureza. Essa mediação, que se dá pela *ontologia singularmente humana* do trabalho na relação homem e natureza, não requer o estabelecimento de hierarquias estruturais de dominação e subordinação, que configuram o sistema de metabolismo societal do capital.

Para Mészáros (2002), as mediações de segunda ordem afetam profundamente a funcionalidade das mediações de primeira ordem, ao introduzir elementos fetichizadores e alienantes de controle social metabólico. O autor explica que o capital, como tal, nada mais é do que uma dinâmica, um modo e meio totalizante e dominante de mediação reprodutiva, articulado com um elenco historicamente de estruturas envolvidas institucionalmente, tanto quanto de práticas sociais salvaguardadas. É um sistema de mediações claramente identificável, o qual em suas formas convenientemente desenvolvidas subordina estritamente todas as funções reprodutivas sociais (desde as relações de gênero familiares à produção

material) ao imperativo absoluto da expansão do capital, ou seja, da sua própria expansão e reprodução como um sistema de metabolismo social de mediação.

No rastro desses acontecimentos verifica-se que o mundo do trabalho passa por profundas transformações que alteram o perfil da classe trabalhadora. O capital ao dar respostas à crise de acumulação e valorização apresenta novas formas de gestão e organização da produção, gerando a denominada *acumulação flexível* (HARVEY, 2008). A situação proporcionada por todas essas mudanças leva à heterogeneização, complexificação e precarização do trabalho representada “*na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado*” (ANTUNES, 2006).

As alterações no mundo do trabalho dão conta da transição do modelo taylorista/fordista para o modelo japonês toyotista. Para Antunes (2006), a crise do taylorismo e do fordismo é o principal fenômeno da crise estrutural do capital que apresenta, entre outros, como traços evidentes a queda da taxa de lucro, esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de acumulação, hipertrofia da esfera financeira, maior concentração de capitais em decorrência das fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas, crise do *welfare state*, incremento acentuado das privatizações com a generalização das desregulamentações e à flexibilização dos processos produtivos.

A incorporação crescente da ciência e da técnica aos processos de produção cindiu progressivamente o processo de trabalho, rotinizando e desqualificando o trabalho pela parcialização das tarefas e pela subordinação técnica do trabalhador às exigências da máquina e da automação. A ciência e a tecnologia são incorporadas ao trabalho como forças do capital e desenvolvem-se com dupla função: subsumir o trabalho, submetendo o trabalhador ao capital, e expandir a produção, tornando-se arma de competição entre os capitalistas (CIAVATTA, 2009).

O aperfeiçoamento da produção mediante o uso de novas tecnologias é comumente apresentado como necessário, dada a escassez de mão de obra qualificada, o que justificaria o investimento na formação de mão de obra especializada e de quadros técnicos. Esse momento busca reforçar a ideologia da educação profissional fundada na noção de competências e na empregabilidade, seu principal discurso. Para tanto, o trabalhador deverá ter uma formação que lhe proporcione a inserção no mercado de trabalho com a capacidade de polivalência, não na perspectiva de entender todo o processo de produção, mas na perspectiva de poder atender qualquer demanda do sistema, tornando-se assim empregável.

No âmbito do setor da Educação no Brasil, pode-se dizer que o Relatório Jacques Delors (UNESCO, 2000) deu o tom das reformas educacionais propostas. Na apresentação da edição brasileira, destaca-se que as teses do relatório voltam-se essencialmente para o desenvolvimento humano, uma evolução da “capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades”.

Consubstanciando as indicações do Relatório acima citado, o Banco Mundial, através do documento “Nota de Conceitos sobre a Estratégia para o Setor da Educação 2020”, faz um balanço das metas e indicações para o setor de educação entre o ano de 2000 e 2005 com vistas aos objetivos a serem alcançados em 2020. Destaca-se aqui o reconhecimento por parte do Banco Mundial do papel da educação na promoção do crescimento de longo prazo para reduzir a pobreza e a desigualdade.

A Comissão de Crescimento e Desenvolvimento, criada pelo Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2010) para analisar as evidências dos fatores de crescimento afirma que:

Nenhum país tem crescimento rápido e sustentado sem também manter taxas significativas de investimento público – em infraestrutura, educação e saúde. Longe de expulsar o investimento privado, esse gasto o *atrai*. Ele prepara o caminho para o surgimento de novas indústrias e aumenta os rendimentos de qualquer empreendimento privado que se beneficie de trabalhadores saudáveis, instruídos, estradas transitáveis e eletricidade confiável. Talvez as melhores proteções que um governo possa oferecer são a educação, que

facilita a aquisição de novas competências, e uma forte taxa de criação de empregos, o que torna fácil encontrar um novo emprego. (BANCO MUNDIAL, 2010)

A mesma Comissão ressalta o papel do governo no financiamento da educação, deixando claro que o investimento a ser feito beneficia o capital,

A educação reivindica legitimamente os fundos públicos pelo menos por duas razões: Primeiro, na opinião da Comissão, o retorno social provavelmente ultrapassará o retorno privado. [...] Em outras palavras, as pessoas instruídas contribuem mais para a sociedade do que dela recebem em termos de salário mais alto, embora obviamente seja difícil medir o retorno social. [...] Segundo, algumas famílias têm restrições de crédito e não podem tomar emprestado o que gostariam para gastar na educação, embora os salários mais altos trazidos por um diploma ou título possam sobejamente pagar o empréstimo. Este gasto público na educação é justificado com base na eficiência e igualdade de oportunidades. Corrige a falha do mercado de alocar recursos suficientes à educação e também amplia o acesso à educação além daqueles que podem pagar por ela de antemão. (BANCO MUNDIAL, 2010)

Diante das indicações apontadas pelo Banco Mundial, em que o investimento em educação deve se dar para atender as demandas do capital, reforçando temas como o da empregabilidade, Gentili (2005), chama atenção que é fundamental compreender o papel que a empregabilidade exerce na construção e legitimação de um novo senso comum sobre o trabalho, a educação, o emprego e sobre a própria individualidade. Assim,

O surgimento da empregabilidade deve ser compreendido no contexto da crise da promessa integradora. (...) tal crise, expressão da própria crise da modernidade, faz referência a ofensiva conservadora, contra o caráter potencialmente integrador atribuído a escola pública. Na acepção conservadora que domina seus usos (e abusos), a empregabilidade desempenha uma função simbólica central na demonstração do caráter limitado e irrealizável dessa promessa na dimensão econômica: *a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas nem todos poderão gozar dos benefícios dessa integração já que no mercado competitivo, não há espaço para todos.* (GENTILI, 2005)

A partir da discussão sobre empregabilidade, concordamos com o autor que empregabilidade não significa, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos/postos de trabalho disponíveis: alguns sobreviverão, outros não.

Assim, se verifica na atualidade a proposição de programas de educação que trazem em seu discurso a formação de um homem total a partir de uma propalada integração da educação geral com a educação profissional em todos os níveis de formação, como é o caso do PROEJA, cuja proposta em sua formulação, concepção e desenho, constitui o foco central deste capítulo.

## **2.1 – Formulação do PROEJA: de programa a política pública**

O PROEJA teve início na primeira gestão do Governo Lula, a partir do momento em que foram removidos os impedimentos legais, determinados pelo Decreto nº 2.208/97<sup>13</sup>, que inviabilizaram, no Governo FHC, dentre outras coisas, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e determinaram o retrocesso à dualidade entre ensino profissional e propedêutico.

Para Martins (2000), a aprovação da LDB 9.394/1996 atendeu os ditames da “nova ordem” mundial, e o Decreto nº 2.208/9 deu continuidade aos interesses do capital globalizado ao regulamentar o ensino profissional, mas, conforme o autor, de forma anacrônica, uma vez que esse decreto, contrariando as novas orientações impostas pelo capital, dentre elas a flexibilização dos contratos de trabalho, reassume na realidade a noção fordista/taylorista de trabalho, hoje já superada pela própria realidade capitalista.

Conforme Martins (2000),

Até a década de 1980, o Brasil conviveu com uma organização de trabalho orientada pelo modelo fordista/taylorista, que desvinculava o trabalhador do produto de seu trabalho, separando a produção propriamente dita da mercadoria de seu planejamento. Dessa feita, ao trabalhador cabia a

---

<sup>13</sup> O Decreto 2.208/1997, apresentado pelo Governo de FHC, regulamentou até 2004 os artigos da LDB 9.394/1996, que tratam da educação profissional. Para muitos pesquisadores esse Decreto representou um verdadeiro retrocesso em relação à oferta da educação profissional no Brasil. Para aprofundar o tema sugere-se MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização** – cidadania ou submissão? Campinas-SP. Autores Associados, 2000.

execução repetitiva de atividades, restringido-o ao conhecimento de parte de todo o processo produtivo e, dentro deste, limitando suas atividades a gestos mecânicos. (MARTINS, 2000)

Os avanços implementados pelo capital, frente às diversas crises que esse modo de produção experimentou, bem como a atual crise estrutural, estabeleceram uma reorganização do setor produtivo que implicou em rever as técnicas fordistas/tayloristas. Na atualidade, a participação do trabalhador em decisões do dia-a-dia da empresa é incentivada, uma vez que esse trabalhador está mais perto da máquina e da produção. Nesse imaginário, o trabalhador deve ser aproveitado como cooperador de todo o processo, diminuindo o distanciamento no interior da estrutura hierárquica, em busca de inovações que podem caracterizar-se como um fator fundamental na competitividade desenfreada, não mais baseada na quantidade de mercadorias produzidas, mas na qualidade da produção voltada para setores específicos, devidamente determinados por análises mercadológicas.

Embora a regulamentação do ensino profissional, estabelecida pelo Decreto 2.208/1997, tenha reafirmado uma dicotomia entre o ensino profissional e o propedêutico, pode-se inferir que tal ação, de certa forma, também atendia aos ditames do sistema capitalista. A “nova ordem” estabelece papéis diferenciados para as diversas nações. As mais desenvolvidas, por assim dizer, são as protagonistas, e as menos desenvolvidas são as figurantes no palco da reestruturação produtiva. Desta forma, o Brasil enquanto figurante, naquele cenário, era mais um entre os muitos figurantes, submetendo-se às exigências dos países capitalistas centrais (MARTINS, 2000).

Destacamos que, como o elemento catalizador e provocador de instabilidades, dúvidas e incertezas nas escolas do Brasil como um todo, principalmente a partir do decreto 2.208/1997, foi a adoção da teoria das competências, habilidades e bases tecnológicas, que passaram a constituírem-se como elementos norteadores da construção de propostas curriculares, rechaçando a adoção de disciplinas e conteúdos de ensino.

Para Lima (2004), ao analisar o tema reestruturação produtiva e qualificação, esclarece, ao citar Peliano (2002), que no bojo do processo de globalização e reestruturação produtiva o conceito de competência é adotado para configurar o novo perfil do trabalhador o qual está associado às crescentes exigências de flexibilização das relações de trabalho impostas pela emergência do neoliberalismo. O objetivo, desta forma é formar o trabalhador polivalente, a autora esclarece ainda que “(...) *os efeitos do processo de reestruturação produtiva em curso, sob a ótica do emprego, e da qualificação do trabalho humano, são incertos e variam sob condições sócio-políticas distintas e de acordo com os arranjos organizacionais dominantes.* ” (LIMA, 2004 p. 51-50).

As discussões acerca do retrocesso estabelecido pelo Decreto 2.208/1997 levaram a sua revogação em 2004. O novo dispositivo, o Decreto Federal 5.154/2004 tornou a educação profissional uma modalidade de ensino e de acordo com a LDB propôs a integração da educação profissional com a educação geral.

Na esteira das modificações impostas pelo Decreto 5.154/2004, a integração entre educação profissional e educação geral é proposta também para atender os alunos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Em 2005, o Decreto nº 5.478/2005 instituiu, no âmbito específico 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). Este Decreto, estabeleceu que o PROEJA deveria abranger cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. Já no Art. 1º do Decreto foi estabelecido:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de

Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

Parágrafo único. O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II – educação profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2005)

De acordo com o Ministério da Educação, a Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica, iniciou e está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas apenas 140 escolas técnicas no país. O MEC investiu mais de R\$ 3,3 bilhões entre os anos de 2011 e 2014, na expansão da educação profissional. Das 208 novas unidades previstas para o período, todas entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade<sup>14</sup>.

Nesse aspecto, pode-se inferir que a racionalidade adotada na proposição do PROEJA está atrelada às determinações emanadas do ideário neoliberal, que se aplica a partir da orientação de organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO. Tal afirmação encontra respaldo quando da análise do documento *“Nota de Conceitos sobre a Estratégia para o Setor da Educação 2020”* (BANCO MUNDIAL, 2010)

A atual estratégia do setor (ESS’00), lançada no exercício financeiro de 2000, declara que a missão do Banco Mundial na educação é “assegurar que todos concluem um ciclo de ensino fundamental de qualidade adequada, adquiram as competências básicas – alfabetização, aritmética, raciocínio e aptidões sociais tais como trabalho em equipe – e tenham oportunidades adicionais de adquirir competências avançadas durante toda a vida em uma série de ambientes pós-educação fundamental.” **A atualização de 2005 da estratégia do setor (ESSU’05) vincula novamente a educação, de forma mais explícita, à agenda de desenvolvimento econômico: “A motivação de nossa estratégia é ajudar os países a integrar a educação nas estratégias econômicas nacionais e desenvolver sistemas holísticos que atendam às necessidades socioeconômicas do país.”** (*grifo nosso*)

Segundo a proposta do PROEJA, na avaliação dos propositores, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica mostrava-se como locus privilegiado para um programa de tal envergadura considerando toda a estrutura que possuía para a formação profissional.

---

<sup>14</sup> As informações sobre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica estão disponíveis em: [http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=2](http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2)

No entanto, em Oficinas Pedagógicas de Capacitação para Gestores Acadêmicos promovidas pela SETEC/MEC, no período de 29 de setembro a 29 de novembro de 2005<sup>15</sup>, onde participaram representantes de todos os Estados do Brasil, ficou evidente a preocupação dos gestores da Rede Federal quanto à forma de proposição do PROEJA, uma vez que os desafios não estavam apenas na implementação da proposta, mas já na sua proposição. Isto porque o diálogo do nível central com a ponta inexistiu, e a realidade da clientela a ser atendida diferenciava-se em diversos pontos daquela atendida pelas instituições da Rede Federal.<sup>16</sup>

Verifica-se então que os pressupostos contidos na proposta do PROEJA, de acordo com o Decreto 5.478/2005, aparecem como um “avanço” para a qualificação profissional de jovens e adultos oriundos da EJA, pois nesse momento só poderiam integrar-se ao PROEJA jovens e adultos que já possuíssem o ensino fundamental concluído, havendo, dessa forma, a possibilidade de conclusão de ensino médio, bem como, a formação profissional.

O Estado brasileiro busca através de programas compensatórios, melhorar a qualidade da mão de obra do exército de trabalhadores, desempregados ou subempregados. Sabe-se que o momento da proposição do PROEJA traz uma gama de ressignificações no contexto da reestruturação produtiva, onde o discurso da pedagogia das competências vai atuar na subjetividade dos trabalhadores, responsabilizando-os pelos seus destinos frente à crise do mundo do trabalho.

Como já dito, esse desenho do PROEJA, que previa a conclusão do ensino médio integrado à educação profissional, foi proposto na imediatividade da reforma do ensino médio

---

<sup>15</sup> DISPONÍVEL EM:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja\\_rel\\_resultadooficinaspedagogicas2005.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_rel_resultadooficinaspedagogicas2005.pdf)

<sup>16</sup> Em relação à clientela atendida pelas instituições da Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica, diversos autores (KUENZER, 2000, MARTINS, 2000, AZEVEDO, 2004, OLIVEIRA, 2003, MANFREDI, 2002, CIAVATTA, 2009), esclarecem que em decorrência das melhores condições materiais, recursos humanos, e, principalmente, na forma de acesso a essas instituições, que se dava mediante processo seletivo, conseguiam as vagas alunos oriundos de classes sociais mais favorecidas economicamente, mormente aqueles que tinham feito seus estudos em escolas da rede particular, e, ou, estudavam em cursos preparatórios.

no Brasil. Vale ressaltar que há claras indicações de demanda por qualificação profissional entre os grupos de jovens, e jovens e adultos que frequentam o ensino médio, na expectativa de obter emprego, ou ascender funcionalmente. Esta é uma clientela que trabalha, estuda à noite, e muitas vezes arca com o ônus dos estudos em escolas da rede privada. Do outro lado, em decorrência da força das políticas recessivas do capitalismo predatório, restringe-se a oferta de empregos, enquanto a demanda cresce, uma vez que as necessidades de sobrevivência apressam a entrada do jovem no “mercado de trabalho” (CIAVATTA, 2009).

Para Diógenes (2010), ao abordar a reforma do ensino médio no Brasil,

Esta reforma tem como marco de transformação a própria essência da organização social, cujo fundamento está no mercado, que tem interesses e necessidades políticas e econômicas concretas em todo o processo de reformulação do ensino secundário. A reforma do nível médio constitui uma determinada forma de intervenção no projeto societário porque desnorтеia resistências e lutas sociais. (p. 70)

Ao propor um programa que atendesse apenas à população de Jovens e Adultos que possuíam o ensino fundamental concluído, esse primeiro desenho do PROEJA excluiu um contingente de jovens e adultos da ordem de 3.395.550 (INEP, 2005), que encontravam-se cursando o ensino fundamental. Desse total, 1.460.012 estavam na faixa etária maior de dezoito anos.

Considerando-se esse formato do PROEJA, apenas para conclusão do ensino médio, conforme o Decreto que o instituiu, se tratava de um programa proposto pelo governo federal que deveria ser executado por instituições da Rede Federal de Educação, CEFETs, Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Universidades Tecnológicas, caracterizando-o, na realidade, como uma ação pontual do Governo Federal. Mas em decorrência das críticas recebidas no âmbito da própria Rede Federal, urgi a necessidade de mudança do seu formato.

Em 2006, o Decreto 5.478/2005 foi revogado pelo Decreto nº 5.840/06, definindo o PROEJA como um Programa Nacional. O impacto que se buscou com a revogação do decreto de 2005 foi o de buscar com que o PROEJA passasse a ser encarado e discutido, não apenas como uma ação a ser desenvolvida pelas instituições da Rede Federal de ensino, mas como uma Política a ser implementada para profissionalização de Jovens e Adultos, tanto por essa rede, como também, por estados, municípios e por entidades privadas de serviço social, aprendizagem e formação profissional associadas ao “Sistema Sindical” (Sistema S).

De acordo com o novo Decreto, os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, podendo ser articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio, visando a elevar o nível de escolaridade do trabalhador. Os cursos, também, devem ser articulados ao ensino médio, de maneira integrada ou concomitante.

As Unidades integrantes da Rede Federal,<sup>17</sup> foram orientadas a continuar a implantação de cursos e programas regulares do PROEJA, em toda a rede, até 2007, sendo responsáveis pela estrutura dos cursos ofertados e pela expedição de certificados e diplomas, além de terem que disponibilizar 10% das vagas dos cursos técnicos para o PROEJA.

Para Mészáros (2008), os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

---

<sup>17</sup> De acordo com o §5º do Art. 1º do Decreto 5.840/2006, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal tecnológica do Paraná, os Centro Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas as Universidades Federais e o Colégio Pedro II

Está claro que a nova proposta do PROEJA atende às demandas advindas do sistema de reprodução vigente. É uma proposta reformista que pode vir a contribuir para possíveis melhorias na vida de trabalhadores que conseguirem ser atendidos por ela. No seu novo escopo, após ouvir gestores educacionais e estudiosos do tema, o programa foi ampliado “*tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas.*” (BRASIL, 2007)

Desta forma, para o discurso oficial, o que se almeja é a perenidade da ação proposta, ou seja, a consolidação para além de um programa, sua institucionalização como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.

Para buscar entender a ‘*transformação do PROEJA de programa à política*’, Silva (2008) aponta que há certo consenso de que, nas sociedades democráticas, a identificação de problemas ocorre quando indivíduos ou grupos colocam certas demandas para o Estado a partir de situações que constituem necessidades ou insatisfação. A autora esclarece que muitas necessidades e insatisfações não chegam a constituir problemas de políticas, por nunca serem introduzidos na ‘agenda’ dos decisores políticos (SILVA, 2008).

Estabelecemos a partir daqui um marco temporal para que possamos avançar na análise do PROEJA. Consideramos, assim, que, a partir de meados da década de 1990, a luta pela garantia do direito à educação e à educação profissional para jovens e adultos no Brasil, passa para a agenda política, ou seja, o estabelecimento de ‘*agenda setting*’<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Para Capella (2006), A agenda-setting constitui o conjunto de questões relevantes para o governo, durante um determinado período de tempo. O campo de pesquisa sobre agenda-setting origina-se nos estudos desenvolvidos na área de comunicação, tendo sido recentemente também aplicado na ciência política. Dois modelos, em especial, desenvolvidos na área de políticas públicas, destacam-se por sua capacidade em explicar como as agendas governamentais são formuladas, e como as alternativas se apresentam aos formuladores de políticas: o modelo de múltiplos fluxos (Multiple Streams Model), de John Kingdom (2003) e o modelo de equilíbrio

Num primeiro momento, o direito à educação de jovens e adultos aparece como *'bottom up'*, que é o estabelecimento da agenda a partir de ações que vem de baixo para cima, em que numa sociedade aberta qualquer problema pode ser identificado por indivíduos ou grupos, partidos políticos, candidatos, líderes políticos, pelos meios de comunicação de massa, ou seja, por qualquer sujeito político que compõe a arena política de uma sociedade (DYE, 2005, *apud* SILVA, 2008).

Num segundo momento, a educação profissional de jovens e adultos, pode ser vista como *'bottom down'*, que é uma estratégia que considera o estabelecimento da agenda a partir de ações provenientes de cima para baixo, ou seja, as políticas são amplamente definidas por elites políticas e pelo próprio Estado (SILVA, 2008).

Salienta-se que antes, no governo de José Sarney – 1985 a 1990-, o MOBREAL foi substituído pela Fundação Educar. Isso representou os primeiros sinais do caráter descentralizador do governo federal, já que a EJA deixou de ser subordinada à Secretaria do Planejamento da Presidência da República passando a ser subordinada diretamente ao Ministério da Educação, passando, desta forma, a ter uma maior integração com os sistemas de ensino (PRADO, 2012).

Prado (2012) ao citar Di Pierro, explica que

(...) os aspectos mais positivos na transição do Mobral para a Fundação educar foi a transformação do caráter de órgão executor em órgão de fomento e a flexibilização dos convênios com organizações da sociedade civil, sejam elas movimentos e organizações populares, ou organizações do setor produtivo, como sindicatos patronais e de trabalhadores. (PRADO, 2012)

Em 1990, no governo Collor de Melo, a Fundação Educar foi extinta e foi criado o Projeto Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, o qual mesmo mobilizando, em nível

---

pontuado (Punctuated Equilibrium Model), de Baumgartner e Jones (1993). Para aprofundamento sobre o tema sugere-se: CAPELLA, Ana Claudia N. **O processo da agenda-setting na reforma da administração pública (1995-2002)**. São Carlos. UFSCAR, 2006.

nacional, as instituições que trabalhavam com educação de adultos, teve uma atuação efêmera, pois durou apenas um ano, esvaziando, desta forma, as políticas federais para essa modalidade de ensino (PRADO, 2012).

Para Paiva (2009), desde a extinção da Fundação Educar, um vácuo se estabeleceu no tocante a EJA, deixando espaço livre para transferência de encargos e recursos públicos para empresas e organizações não governamentais, cobrindo de modo pífio a falta de iniciativas do Estado para responder às demandas dessa modalidade de ensino. Vivenciavam-se as intensas reformas educativas de traço economicista, integrantes do projeto neoliberal, as quais estavam centradas na educação básica, sendo impostas por organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD).

A expectativa de melhorias surge a partir das reuniões preparatórias para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFITEA<sup>19</sup>, em 1997, realizada em Hamburgo, Alemanha. Essa conferência acenava para a retomada de políticas governamentais para Educação de Jovens e Adultos. Paiva (2009), ao abordar o tema enfatiza que durante a etapa preparatória para a CONFITEA de 1997,

(...) o Brasil, diante de toda a América Latina, reafirmava sozinho seu compromisso de investimento prioritário na educação fundamental de qualidade para todas as crianças de 7 a 14 anos, em caráter preventivo, e simultaneamente, sem destaque, para jovens e adultos, em caráter corretivo, reforçando a concepção compensatória e tutorial para a EJA, pela mão da organização não governamental quase oficial Alfabetização Solidária. (p. 66)

A CONFITEA de 1997 estabeleceu importantes diferenças em relação às reuniões de mesmo porte realizadas anteriormente, tais como, a participação de organizações não governamentais que, mesmo sem direito a voto, junto aos delegados governamentais,

---

<sup>19</sup> CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos, promovida pela UNESCO, acontecem desde 1949, a última foi realizada em 2009 na cidade de Belém-PA/Brasil. A V CONFITEA foi realizada em Hamburgo – Alemanha, em 1997. Informações sobre as Conferências estão disponíveis no site dos fóruns de EJA: <http://forumeja.org.br/confintea>

definiram seus principais acordos. O resultado da conferência foi a Declaração de Hamburgo que reafirmou,

(...) apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o Sec. XXI; é tanta consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. (UNESCO, 1999)

A CONFITEA de 1997 foi, por assim dizer, o estopim para a criação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, uma articulação informal de entidades públicas, não governamentais e educadores em geral. Hoje, todos os estados brasileiros possuem seu próprio fórum. Para Paiva (2009), o Fórum EJA é um típico movimento social dos meados dos anos 1990, tal como os conselhos, articulações de coletivos que, no processo de ação sociopolítica, desenvolvem identidades, de forma que se apresentam como atores sociais.

Após a CONFITEA de 1997, os fóruns EJA no Brasil se articularam e passaram a realizar encontros regionais e nacionais, mobilizando representações nacionais e internacionais, como o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça, o Ministério do Trabalho e Emprego, a UNESCO, a Organização dos Estados Ibero-Americanos, o Conselho de Secretários de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes do comércio e da indústria ligados ao sistema 'S'. O reconhecimento da legitimidade dos fóruns fez com que conquistassem a representatividade na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) instância consultiva do Ministério da Educação.

Os avanços alcançados pelos Fóruns EJA contribuíram sobremaneira para que em 2009 a VI CONFITEA pudesse ser realizada pela primeira vez no hemisfério sul. Esta ocorreu na cidade de Belém do Pará, e cada país participante, em suas reuniões preparatórias,

apresentou relatórios nacionais sobre a situação da educação de adultos. Após a Conferência de 2009, para a UNESCO (2010)

Houve melhorias, mas foram pontuais e fragmentadas. Muitos governos ainda têm que formular uma definição clara e compartilhada do que constitui a educação de adultos e de como deve ser mensurada. Os países ainda estão buscando um entendimento comum sobre os parâmetros globais do setor da educação de adultos – ou seja, a gama de programas que inclui desde programas de alfabetização básica ao ensino superior e o desenvolvimento profissional no local de trabalho – e seu lugar dentro de um marco de *aprendizagem ao longo da vida*<sup>20</sup> [grifo nosso]. Esta situação reforça a fragmentação política, e não a coerência. Em muitos casos, a predominância de programas de alfabetização, especialmente nos países do Sul, associados a populações desfavorecidas, minam o apoio político para a educação de adultos de forma mais abrangente. Além disso, uma vez que a participação em programas de aprendizagem de adultos geralmente é informal e não se vincula a credenciais formais, é difícil estimar os resultados da educação de adultos a curto e médio prazos (ou o retorno do investimento), o que complica o processo de elaboração da política.

Desde a criação dos fóruns estaduais de EJA observa-se que esses têm incentivado a criação de políticas públicas de EJA pautadas na concepção do direito humano à educação continuada ao longo da vida. Esta proposta procura romper com paradigmas educacionais convencionais que imprimem um caráter compensatório (supletivo) à EJA, reconhecer esse público como sujeitos plenos de direitos e de cultura e reafirmar e respeitar a rica tradição brasileira de educação popular, calcada na defesa da educação como processo de emancipação individual e coletiva.

Alertar quanto ao caráter fragmentar das políticas para educação de jovens e adultos torna-se necessário, na medida em que se procura a verdadeira inserção na *agenda setting* do Governo Federal a elaboração de políticas públicas que possam dar respostas abrangentes para o tema.

---

<sup>20</sup> **Educação e aprendizagem ao longo da vida:** denota uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional. Nessa proposta, homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida, incluindo todas as competências e ramos do conhecimento, utilizando todos os meios possíveis, e dando a todas as pessoas oportunidade de pleno desenvolvimento da personalidade; os processos de educação e aprendizagem nos quais crianças, jovens e adultos de todas as idades estão envolvidos no curso de suas vidas, sob qualquer forma, devem ser considerados como um todo. (Extraído da **Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, UNESCO, 1976**).

Ao falarmos que as políticas para EJA apresentam-se, num primeiro momento, na perspectiva *bottom up*, é no sentido de reconstruir o caráter propositivo e participativo que os fóruns EJA estão desempenhando, enquanto ator social coletivo, com membros “*pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura econômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade*” (GOHN, 2002, *apud* PAIVA, 2009). Verifica-se que essa atuação tem sido de vital importância para, mesmo que ainda incipiente, se possam alavancar importantes ações, e articular o atendimento a jovens e adultos que têm direito à educação conforme prevê a Constituição Federal.

Na construção e identificação, em segundo momento, das políticas voltadas à educação de jovens e adultos, na perspectiva *bottom down*, queremos aqui enfatizar a proposição do PROEJA pelo governo brasileiro. Baseado em dados do IBGE dos anos 2000, 2001 e 2003, identificou-se que o acesso ao ensino fundamental foi ampliado. No entanto, ao se analisarem os dados referentes a anos de estudos da população, constatou-se que mais de 78 milhões de brasileiros/as possuíam somente oito anos de estudos. O diagnóstico apresentado pelos setores do governo revelou que, para além dos números, no caso da EJA, “*há milhões de pessoas que convivem cotidianamente com condições de oferta e de permanência precárias; com má qualidade de ensino e com uma modalidade educacional desvalorizada socialmente*” (BRASIL, 2007).

Assim, o governo brasileiro, a partir da gestão de Luís Inácio Lula da Silva, buscou retomar o papel regulador e indutor do Estado, assumindo o protagonismo na criação e promoção de políticas públicas, voltadas para melhoria progressiva da educação. Em relação ao PROEJA, a Coordenação Geral ficou a cargo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, responsabilizada pela implantação, implementação e avaliação da proposta. A partir de 2006, poderiam ofertar cursos as instituições públicas federais,

estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e as entidades do sistema 'S'.

Fica claro que o governo brasileiro assumiu para si a responsabilidade, já prevista na Constituição Federal, de garantir, através de uma política pública, o direito à educação como bem social a jovens e adultos, que necessitam continuar seus estudos para se inserirem no mundo do trabalho. Para tanto, estabeleceu bases importantes para essa consecução, ou seja, o PROEJA, agora na busca de passar de Programa à Política. Dentre essas bases, está o acompanhamento e o controle social da implementação do PROEJA, exercido por comitê nacional cuja composição ficou a cargo dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego, conforme previsto no Decreto 5.840/2006.

Outra ação indicada foi a formação continuada de gestores e professores, com objetivo de construção de um quadro de referência e sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas, que orientem a continuidade do processo de implementação. Nessa formação proposta, foi incluída a oferta de Programas de Especialização em Educação de Jovens e Adultos como modalidade de atendimento ao ensino médio integrado e educação profissional, além de pós-graduação *stricto sensu* em áreas afins ao PROEJA. Ainda para o acompanhamento da implementação do PROEJA, foram definidas ações no campo do monitoramento eletrônico, destinado ao registro e gerenciamento acadêmico.

Todas as ações previstas, no horizonte proposto pelo governo brasileiro, foram no sentido de buscar a perenidade para o PROEJA, enquanto política pública de inserção. É evidente que as pressões sociais para que a oferta de educação de jovens e adultos entrasse na agenda governamental deram o combustível essencial para a construção do PROEJA. No entanto, há que se considerar que para dar prioridade para o financiamento de programas, existem compromissos e interesses envolvidos, bem como, percepções alternativas de solução, que muitas vezes levam a preferir outras áreas. No caso do PROEJA pode-se inferir

que a reativação da economia no Brasil propiciou sua proposição, pois é através dessa reativação que *“será possível a criação de postos de trabalho que absorvam desempregados e subcupados”* (COHEN e FRANCO, 2013).

No entanto, não se pode olvidar que os movimentos engendrados pelo neoliberalismo apontam a necessidade de maior controle e supervisão sobre todas as ações a serem desenvolvidas pelos agentes públicos. É esse controle, exercido através de registros, relatórios, metas a serem atingidas, bem como, todo o cabedal de transformações que a reforma administrativa do estado trouxe, que vai caracterizar a proposição de programas, principalmente no setor de educação, que pugnam por apontar esse setor como um dos caminhos para superação da crise estrutural, vivenciada pelo modo de produção capitalista, crise essa que se arrasta desde as últimas décadas do século passado, até os dias de hoje, mas que somente os investimentos em educação não são suficientes para superar o status quo do atual momento do capitalismo.

## **2.2 – Concepção do PROEJA**

No longo caminho que percorrem as formulações de programas ou políticas para atender a EJA, verifica-se que tais propostas não se forjam independentemente das características históricas e estruturais encontradas na sociedade. De acordo com Azevedo (2004), as políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso.

Dessa forma, o PROEJA, que inicialmente foi proposto para atender à formação apenas em nível médio, como previsto no Decreto 5.478/2005, e agora, apresenta-se com uma

proposta ampliada de atender não apenas à formação no nível médio, mas também alunos do ensino fundamental com cursos de qualificação profissional e formação inicial e continuada, regulamentado pelo Decreto 5.840/2006, reconhece a limitação do Estado brasileiro na garantia do direito de todos os cidadãos ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade e propõe-se a contribuir para a construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos, independentemente da origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis escolares conquistados (BRASIL, 2007).

Com essa perspectiva, o PROEJA esboça a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direito de todos. O programa estabelece um horizonte que busca discutir a concepção de educação continuada de cunho profissional, para além da educação básica, ou seja, especializações profissionais em programas de participação social, cultural e política; e na educação superior entre outras possibilidades educativas ao longo da vida.

Em busca de tornar-se uma proposta perene, o PROEJA traz como aspecto básico norteador o rompimento com a dualidade estrutural CULTURA GERAL versus CULTURA TÉCNICA. Tal dualidade, na prática, viabilizou a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental, voltada para o trabalho, para os filhos da classe trabalhadora. Assim, a concepção do PROEJA, para os formuladores da proposta, tem como objetivo proporcionar uma formação fundamentada na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, podendo contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações,

pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real, dimensões essas, segundo a proposta, estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2007)

O PROEJA vislumbra, em sua proposta, a oferta de cursos técnicos integrados, sendo essa parte fundamental da política educacional pública, no sentido de estabelecer uma educação básica sólida, aliada a um vínculo estreito com a formação profissional, propiciando uma formação integral ao educando. Para o PROEJA, a formação assim pensada, contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade dos estudos.

A oferta dessa modalidade de ensino está orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, cultural, política e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente *“visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora”* (BRASIL, 2007, p. 35).

Como forma de aumentar o respaldo da proposta, a concepção de educação/formação profissional a ser adotada nos cursos do PROEJA, de acordo com seus propositores, dá pistas de ser uma proposta nos moldes freireanos, pois

(...) aspecto irrenunciável é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas — todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2007)

Tal concepção emaranha-se com um discurso de manutenção das propostas vigentes no sistema capitalista, pois apesar de traçar uma linha de possível emancipação da população a ser atendida pelo PROEJA, deixa claro que dependerá deles a inserção no mundo do trabalho uma vez que

Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo. (BRASIL, 2007)

Para entender a concepção do PROEJA, necessita-se reconstruir acontecimentos historicamente determinados, que antecederam sua proposição, e assim, buscar desvelar a essência de sua concepção.

Para Silva (2003), nos anos 1970 e 1980, o modo de produção capitalista entrou numa nova crise, expressa pelo esgotamento dos mercados internos de alguns países centrais, pela queda da produtividade e da lucratividade e pela desvalorização do dólar.

(...). Desencadeou-se, a partir de então, um novo processo de reorganização do capitalismo com reflexos nas esferas política e ideológica. O capital encontrou, como solução para sua sobrevivência, a financeirização e a reestruturação do processo produtivo, permitindo o aumento da produtividade e da taxa de exploração da força de trabalho, com a introdução de regimes de trabalho em tempo parcial e temporário e a revalorização do trabalho doméstico e familiar. No campo ideológico, a crise econômica resultou numa ofensiva contra o modelo de Estado de Bem-Estar Social, principalmente ao sistema de proteção social, colocando novamente em discussão as relações do Estado com a economia. (SILVA, 2003, p. 54)

A crise estrutural vivenciada pelos estados nacionais estabelece para os estados centrais o papel de protagonistas no desmantelamento dos sistemas de proteção social, e para os estados periféricos *“essa proposta é apresentada como única saída para sua inserção no mercado”* (SILVA, 2003). Na busca de formação de um certo consenso, Silva (2003), ao citar Afonso (2000), chama atenção para o discurso neoliberal, no qual a educação é convocada para resolver os problemas de qualificação da força de trabalho, sem a qual inviabilizaria a

inserção no mercado de trabalho. A educação, dessa maneira, é convocada como única alternativa para resolver os problemas de desemprego e as exigências de competitividade da economia. Reforça-se, assim, o pressuposto de que a inserção no mercado depende da capacidade de o indivíduo desenvolver suas habilidades e a associação do desemprego com a falta de qualificação. *“Enquanto isso, oculta-se o protagonismo das políticas neoliberais na promoção das desigualdades sociais, da precarização do emprego, enfim, da degradação das condições de vida.”* (SILVA, 2003, p. 64-5).

Na construção, e opção, de integrar educação geral e profissional no nível médio de ensino, Kuenzer (2000) alerta que o ensino médio no Brasil têm-se constituído, ao longo da história da educação brasileira, como o nível de mais difícil enfrentamento,

(...) em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *strictu sensu*. Como resultado, continua sem identidade, nem sequer física, (...) cresce significativamente, com uma proposta pedagógica confusa e de qualidade insatisfatória para atender suas finalidades[quais sejam]: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia intelectual e moral. (KUENZER, 2000, p. 9)

A autora enfatiza que esta dupla função, preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que confere ambiguidade ao ensino médio, não se trata, apenas, de uma questão pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se defende a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (KUENZER, 2000).

Considerando todo o movimento engendrado pelo capital, em que a demanda por mão de obra qualificada, que atenda os avanços tecnológicos, em especial os relacionados à microeletrônica, bem como, os avanços na área da informatização, da conta de massificar o pensamento neoliberal, o Estado, que desde as últimas décadas do século XX, é apontado,

pelos ideólogos do neoliberalismo, como ineficiente na gestão de políticas que atendam as demandas da sociedade, apresenta como um dos caminhos, para compensar o desemprego estrutural, a proposição de programas de qualificação da mão de obra, sem, contudo, estabelecer as condições objetivas que possam reverter o quadro da degradação social por que vem passando a maioria da sociedade.

Para Azevedo (2004), inspirada nas formulações de Pierre Muller e Bruno Jobert, as políticas públicas constroem-se a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria.

Segundo essa ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. As representações sociais predominantes fornecem os valores, normas e símbolos, que estruturam as relações sociais e, como tal, fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas. (AZEVEDO, 2004, p. XIV-XV)

O PROEJA, assim, tem sua concepção sob a égide do movimento de globalização e de reforma do Estado brasileiro, que mantém as bases de uma reforma administrativa e continua seguindo ideais neoliberais. No entanto, ressalta-se que esse Estado, mesmo visto como Estado-mínimo, não pode ser visto como Estado fraco. A categoria Estado, nesse contexto, no que se refere às estratégias de acumulação, é mais forte do que nunca, uma vez que passa a gerir e legitimar, no espaço nacional, as exigências do capitalismo global.

Nesse contexto, de desregulamentação, ou de regulamentação neoliberal, a educação ganhou centralidade. De um lado, devido à base que representa para os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico, numa situação em que a ciência e a tecnologia, elas próprias, transformam-se, passo a passo, em forças produtivas. De outro lado, em virtude das repercussões no setor que a regulação via mercado vem provocando, onde

forja-se uma nova ortodoxia nas relações entre a política, o governo e a educação (AZEVEDO, 2004).

Estabelecidas as bases de sustentação das políticas de educação, frente à reestruturação produtiva, vê-se que o neoliberalismo teve êxito no convencimento a respeito da não existência de outras alternativas para a organização e as práticas sociais. Em amplos setores das sociedades capitalistas, e em grande parte de suas elites políticas, enraizou-se o credo da inevitabilidade da desregulamentação social, de certa forma, criando as condições para que se difundissem, como senso comum os padrões de relação entre Estado, sociedade e mercado, que se tornaram, grosso modo, hegemônicos.

As condições hegemônicas de “sucesso” do neoliberalismo atingiram, também, de forma completa, o campo cultural e ideológico. Boron (apud AZEVEDO, 2004), assinala que

(...) não só impôs o seu programa, mas também, inclusive, mudou para proveito seu o sentido das palavras: O vocábulo “reforma”, por exemplo, que antes da era neoliberal tinha uma conotação positiva e progressista – e que, fiel a uma concepção iluminista, remetia a transformações sociais e econômicas orientadas para uma sociedade mais igualitária. Democrática e humana – foi apropriado e “reconvertido” pelos ideólogos do neoliberalismo num significante que alude a processos e transformações sociais de claro sinal involutivo e antidemocrático (p.X).

Diante dos avanços alcançados pelo neoliberalismo, bem como, o apoio dado pelo Estado às orientações emanadas pelos organismos internacionais, estabeleceram-se as bases necessárias para que propostas, como o PROEJA, fossem concebidas, afim de atender às demandas dos setores produtivos.

Desta forma, o PROEJA, em sua concepção traz a proposta de um conceito mais amplo de educação, um conceito que incorpora todas as formas educativas, que ocorrem no interior das relações sociais, inclusive o trabalho, com o objetivo de formar o cidadão como ser político e produtivo.

Ao analisar a ousada formulação do PROEJA, segundo seus propositores, de querer transformar a sociedade na realidade nada mais oferece do que atender, prioritariamente, às demandas veladas do capital. É necessário não esquecer que o PROEJA destina-se àquelas pessoas que não concluíram seus estudos na propalada época certa. Essa população pertence à classe mais desfavorecida economicamente, e com certeza, tem-se que entender que os determinantes que definem a, ainda presente, dualidade entre ensino propedêutico e ensino técnico estão fora da escola e esses não poderão ter sua resolução a partir, somente, do PROEJA.

### **2.3 Princípios que definem a identidade do PROEJA**

Para a consolidação das concepções propostas pelo PROEJA, este apresenta princípios que buscam dar conta da transformação que o programa se propõe a realizar na sociedade, ou seja, superar o atual *status quo*. De forma conturbada, o PROEJA se apresenta com inúmeras contradições, que são inerentes a uma proposta fetichista. Esta traz em seu discurso a necessidade de mudanças a partir do próprio sujeito, sem a necessária alteração do modo vigente de produção em que se vive. Assim, o PROEJA traz para si o compromisso de envolver sujeitos carentes de aprendizagem, docentes e instituições, que juntos proporcionarão os elementos necessários para essa dita transformação da sociedade.

Para o PROEJA, os princípios que consolidam seus fundamentos foram definidos a partir de teorias de educação em geral e de estudos específicos do campo da EJA, bem como de reflexões teórico-práticas, desenvolvidas tanto na EJA, quanto no ensino médio e nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O PROEJA apresenta em sua proposta seis princípios, os quais buscam direcionar sua implementação nas mais diversas instituições que adotarão o programa.

O primeiro princípio assumido pelo PROEJA, está relacionado ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais. Segundo o discurso do programa, o princípio surge da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a essas redes. Assim, esse primeiro princípio é o da **inclusão**, o qual é compreendido não apenas pelo acesso dos destituídos 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.

O segundo princípio, decorrente do primeiro, consiste na **inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional** nos sistemas educacionais públicos. Assume-se, assim, a perspectiva da educação como direito – assegurada pela atual Constituição no nível de ensino fundamental como dever do Estado. Além disso, alarga-se a projeção desse dever ao se apontar a educação básica iniciando-se na educação infantil e seguindo até a conclusão do ensino médio.

Na realidade, há que se pensar, diante da forma descontínua como vem sendo ofertada a EJA, em todos os sistemas educacionais, se será possível que o fato dessa modalidade de ensino passar a ser organizada de forma integrada, educação geral com educação profissional, a tornará inserida de forma orgânica nesses sistemas. O fato é que, como já visto anteriormente, a falta de identidade que permeia o nível médio de ensino no Brasil estabelece, ainda, um verdadeiro fosso entre o que é pensado e o que é executado nas mais diversas instituições de ensino no país.

Vive-se ainda reforçando que esse nível de ensino, o ensino médio, é a fase de preparação para alçar a continuidade de estudos em nível superior e não a fase de preparação e amadurecimento dos jovens para exercício da vida. Assim, inserir organicamente a

educação profissional integrada à educação de jovens e adultos nos mais diversos cenários educacionais poderá tornar-se um verdadeiro trabalho de Sísifo.

A ampliação do direito à educação básica, pela **universalização do ensino médio** constitui o terceiro princípio, face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados, que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo. Para o PROEJA, a expansão do direito inclui a universalização do ensino médio, como horizonte próximo, face à quase total universalização do acesso ao ensino fundamental. Os dados de 2007 indicam a inclusão de 97% da população de 7 a 14 anos no ensino fundamental, ou seja, com acesso a esse nível de ensino, embora não se tenham resolvido os problemas de permanência nem de sucesso, ou seja, manter-se no sistema e aprender, concluindo-o.

Confirma-se, de certa forma, o discutido sobre o terceiro princípio: como garantir a permanência e conclusão dos estudos no ensino médio, para uma população que foi colocada à margem do setor produtivo? Com que velocidade as escolas estão acompanhando a evolução das ciências, para assim manter em suas salas de aulas alunos da EJA, e agora, de acordo com essa proposta, capazes de dar as respostas necessárias ao setor produtivo?

Manacorda (1996), já indicava que

(...) a ciência está articulada a modos de produção ilimitados, cada vez mais extensos e tendencialmente universais; (...) de ciência para conhecer, tornou-se ciência para atuar; de ciência para classificar, tornou-se ciência para modificar e criar. (...) a eletrônica, os mecanismos de controle e automação, (...) pesquisas aeroespaciais, a petroquímica e as matérias plásticas com as correspondentes revoluções dos materiais, a bioquímica e suas aplicações na medicina e na agricultura é todo um mundo novo de conhecimentos e de disponibilidades para o homem, uma nova necessidade de especializações e, ao mesmo tempo, uma nova necessidade de coordenação do saber, de uma nova articulação entre o conhecer e o fazer, que transforma a vida do homem e exige homens novos. (...), se assim mudam a natureza e o fim da ciência, não pode deixar de mudar também a escola, isto é, o processo de formação desses novos homens. (MANACORDA, 1996 p. 7-8)

A retórica que aqui se identifica, considerando a necessária inserção orgânica apontada nesse princípio, diz respeito ao caráter fragmentar e incipiente do PROEJA, uma vez que estar-se diante de uma população que, na maioria das vezes, não concluiu os estudos não por não querer, mas precipuamente por não poder, como os dados apresentados apontaram: não concluíram estudos pois tiveram que trabalhar para se manter, bem como, manter suas famílias.

O quarto princípio compreende o *trabalho como princípio educativo*. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem.

O PROEJA traz esse princípio fazendo alusão, principalmente, à abordagem gramsciana sobre o trabalho como princípio educativo. No entanto, cabe aqui melhor destacarmos esse princípio, uma vez que a forma como foi aqui indicada, carece de maior ênfase.

Antes de mais nada, e como já abordado anteriormente, é preciso destacar que o nível médio de ensino é entendido, por muitos pesquisadores da área, tais como Kuenzer, Frigotto, Savianni, Ciavatta, como o nível de ensino que ainda carece de identidade própria. Na perspectiva do PROEJA, educação profissional integrada ao ensino médio, deverá ser implementada pelos Institutos Federais. Entretanto, sabe-se que esses Institutos, oriundos das antigas escolas técnicas federais, na sua gênese, foram criados para atender à formação de mão de obra no período desenvolvimentista do Brasil; possuíam estrutura física adequada, incluindo recursos humanos, materiais e laboratórios, para uma boa formação profissional.

Destaca-se que, com o passar do tempo e a imperiosa dualidade estabelecida, entre ensino propedêutico e ensino profissional, essas instituições passaram a ser vistas como as

que melhor ensino de nível médio possuíam, e os alunos que ali ingressavam buscavam, na sua grande maioria, preparação para continuar seus estudos em nível superior.

Ao buscar elementos os quais identifiquem de que forma esse princípio será posto em prática no PROEJA, faz-se necessário uma imersão nos escritos de Gramsci. O pensador sardo, ao abordar a forma de organização e funcionamento das escolas italianas, especificamente durante a reforma Gentile<sup>21</sup>, em que foi feita uma “fratura” “*entre escola primária e média, por um lado, e a escola superior, por outro*”. (GRAMSCI, 2001), discorre sobre o tema, realizando uma intensa comparação sobre o retrocesso que ocorreu com essa separação. Na mesma análise, deixa claro que dualidade parecida, antes da referida reforma, existia de forma marcada, entre a escola profissional, por um lado, e as escola médias e superiores por outro.

Gramsci esclarece que

Nas escolas (...) dois elementos se prestavam à educação e a formação (...): noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres do cidadão (...). Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de lei civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por eles modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as lei da natureza, isto é, a torna mais fácil seu **trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente [grifo nosso]**. (GRAMSCI, 2001, p.42)

Tendo em vista a abordagem de Gramsci, fica claro que a ação do homem sobre a natureza o distingue dos demais seres, ou seja, é pelo trabalho que o homem, ser social, distingue-se, em última instância, da esfera biológica, dos outros animais. O ser humano é o

---

<sup>21</sup> Entre 1922 e 1924, o filósofo Giovanni Gentile ocupou o cargo de ministro da Instrução Pública no governo fascista e empreendeu, em 1923, uma reforma do sistema educacional italiano.

único ser existente na natureza que tem a capacidade de projetar na mente aquilo que irá produzir, a partir das condições existentes também na natureza.

Desta forma, adotar o trabalho como princípio educativo é entender e assumir que, na escola, não se pode estabelecer, de forma totalizante, o poder de expansão e produtividade que se pode alcançar, sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si. Tal ordem, para o autor, deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa.

Como princípio, é necessário entender que o trabalho como princípio educativo está imanente à escola, uma vez que a ordem social e estatal, historicamente, é introduzida e identificada na ordem natural da vida pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo, liberta de tudo o que não é real. Fornece, assim, o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.

Pensar o trabalho como princípio educativo para o PROEJA não será simplesmente estabelecer que os saberes apreendidos pelos jovens e adultos, alunos a serem atendidos, quer nos bancos de escolas que já frequentaram, quer nas formas desenvolvidas para sobreviverem, deverão ser aproveitados. Na realidade, o desafio será justamente o apontado por Gramsci, ou seja, estabelecer a reconstrução histórica desse ser social, jovem ou adulto, que buscará no PROEJA a possibilidade de superar muitas dificuldades enfrentadas e a enfrentar no seu devir.

O quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito. O PROEJA compreende a pesquisa como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos.

Senão vejamos, de que pesquisa o PROEJA está falando? Ora, precisa destacar-se que esses “*sujeitos/alunos*”, que buscarão o PROEJA, o farão com a visão de futuro focada para obter uma qualificação profissional, e assim, possivelmente, conseguir um melhor emprego, conseguir, quem sabe, trabalhar e sustentar a si e aqueles que deles dependem.

O PROEJA apresenta em sua concepção a não garantia de inserção no mercado de trabalho para esses alunos atendidos, portanto, uma proposta voltada para a imediatividade dos ditames vigentes da ideologia neoliberal, ou seja, qualificar mão de obra, garantindo, assim, a manutenção do exército de reserva para atender o capital.

A pesquisa, aqui apontada como princípio, carece de elementos que possam dar condições mínimas, aos “*sujeitos/alunos*”, atendidos pelo PROEJA para realmente produzirem e reproduzirem seus saberes, habilidades e competências, de forma tal que possam contribuir para modificar as condições em que vive a atual sociedade.

Tem-se que deixar claro, que a escola onde, prioritariamente, a proposta foi iniciada, não se trata de uma escola desinteressada, é uma escola profissional. Precisa, essa escola satisfazer interesses práticos imediatos. Assim sendo, parece ser uma escola democrática, mas na verdade, contribui para perpetuar diferenças sociais.

O sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Nesse sentido, outras categorias para além da de “trabalhadores”, devem ser

consideradas pelo fato de serem elas constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos.

Este último princípio surge para confirmar a cisão existente nessa sociedade de classes, onde o negro, o quilombola, o índio, o ribeirinho, e na atualidade, o morador de rua e muitos desfilados e excluídos (CASTEL, 2004), juntamente com uma grande massa de trabalhadores “desqualificados” pelo sistema, precisam ser preparados, para buscarem uma forma de produzir sua renda, quer em postos de trabalhos formais, quer em trabalhos informais, ou ainda, tornando-se empreendedores.

Verifica-se aqui, que o escopo do PROEJA, na busca de tornar-se uma Política Pública, traz à tona discussões fundantes sobre o modo de produção vigente na sociedade, o qual ainda se coloca como único capaz de fazer sobreviver a humanidade. Vemos que a concepção da proposta, aliada aos princípios que a norteiam, não explicitam de forma contundente o “gozno” sobre o qual se articulam dois aspectos contundentes do pensamento de Marx e Engels: emancipação social e emancipação humana.

É bem verdade que na análise da proposta do PROEJA verificamos uma imensa crítica às condições de funcionamento das escolas, em especial ao atendimento dispensado à população de jovens e adultos que buscam concluir seus estudos. No entanto, não fica claro que todas as dificuldades tem como raiz do problema o capitalismo, enquanto modo de produção hegemônico, o qual *“longe de introduzir um maior nível de incultura, exige uma crescente capacidade intelectual de todos os indivíduos, estendendo o sistema escolar, institucionalizando e aprofundando-o.”* (Marx e Engels, 1983).

Na realidade, o PROEJA, como outras propostas surgidas sob a égide das reformas neoliberais, mais especificamente no imediato furor da mundialização do capital, busca reforçar a lógica de compensar falhas advindas de um processo histórico de massacre da

classe trabalhadora, ou como bem dito pelos propositores do programa, não apenas dos trabalhadores mais também de segmentos da população como os negros, quilombolas e indígenas que têm um histórico de exclusão e que através de ações ditas inclusivas suas condições de cidadania poderão ser resgatadas. É nessa perspectiva que buscaremos entender o papel do PROEJA no atual estágio de reprodução do capitalismo.

A proposta aqui concebida se apresenta, na realidade, com um discurso ingênuo, uma vez que considera que um Estado de natureza capitalista iria propor um Programa, que por si só, visasse superar a ordem vigente. O PROEJA, em sua gênese, deixa claro que ter uma profissão e buscar qualificação são valores imperiosos, tornando esses jovens e adultos funcionais para o sistema, contribuindo para a manutenção da estrutura social vigente.

#### **2.4 A inserção do PROEJA no atual estágio de reprodução do capitalismo**

Na análise dos pressupostos incluídos pelo Governo Federal para justificar a oferta do PROEJA, foi abordado o tema da grave situação educacional que os dados estatísticos apresentam para a realidade brasileira. Os números do IBGE de 2001 e 2003 revelaram o quanto tem estado equivocadas as políticas públicas para a educação de jovens e adultos, muitas das vezes restritas à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho.

Os dados que serviram de base para a proposição do PROEJA revelaram que o contingente de jovens que demanda a educação de jovens e adultos resulta de altas taxas de abandono, acrescidas da distorção idade/série no ensino fundamental e no ensino médio. Para os propositores do PROEJA, esses dados revelaram a urgência de se realizar uma atenção não fragmentada, mas totalizante e sistêmica, sem o que se corre o risco de manter inviabilizada

socialmente essa população, frente ao sistema escolar e ao mundo do trabalho formal, que exige certificações e comprovações de escolaridade formal (BRASIL, 2007).

O fato de existirem distorções sérias, quanto à idade/série ou abandono das salas de aulas, por si só não poderia justificar a imediata criação de um Programa que buscou na mesma imediatividade tornar-se uma Política Pública que busca perenidade na oferta de educação para jovens e adultos integrada à educação profissional. Buscar a essência de tal proposta é buscar interpretar sua relação orgânica com o sistema de produção vigente, bem como a proposta ideológica trazida na esteira de sua proposição e implementação.

Do ponto de vista ideológico, a forma de proposição do PROEJA deixa claro que as justificativas apresentadas, consubstanciadas no aparato teórico de pensadores e estudiosos da educação de jovens e adultos e da educação profissional, como Frigoto, Ciavatta, Saviani, Kuenzer, Gramsci, dentre outros, nos levam a pensar na possibilidade de superação do capitalismo e construção de uma nova sociedade. Mas, Mészáros (2004), ao tratar da natureza da ideologia, em específico sobre os interesses sociais, esclarece que esses interesses se desenvolvem ao longo da história e se entrelaçam conflituosamente manifestando-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente autônomos, de modo algum independentes, exercendo forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social.

Mészáros (2004) deixa claro ainda que a questão da racionalidade ideológica é inseparável do reconhecimento das limitações objetivas dentro das quais são formuladas as estratégias alternativas a favor ou contra a reprodução de determinada ordem social. Diante disso, ele estabelece que as ideologias são determinadas pela época em dois sentidos

Primeiro, enquanto a orientação conflituosa das várias formas de consciência social prática permanecer a característica mais proeminente dessas formas de consciência, na medida em que as sociedades forem divididas em classes. Em outras palavras a consciência social prática de tais sociedades não pode deixar de ser ideológica – isto é, identifica a ideologia – em virtude do

caráter insuperavelmente antagônico de suas estruturas sociais. A realidade dessa orientação conflituosa e estruturalmente determinada da ideologia não é de modo algum eliminada pelo discurso pacificador da ideologia dominante. Esta última deve apelar para a “unidade” e para a “moderação” – a partir do ponto de vista e em defesa do interesse das relações de poder hierarquicamente estabelecidas – precisamente para legitimar suas reivindicações hegemônicas em nome do “interesse comum” da sociedade como um todo. Segundo, na medida em que o caráter específico do conflito social fundamental, que deixa sua marca indelével nas ideologias conflitantes em diferentes períodos históricos, surge do caráter historicamente mutável – e não em curto prazo – das práticas produtivas e distributivas da sociedade e da necessidade correspondente de se questionar radicalmente a continuidade da imposição das relações socioeconômicas e político-culturais que, anteriormente viáveis, tornam-se cada vez menos eficazes no curso do desenvolvimento histórico. Desse modo, os limites de tal questionamento são determinados pela época, colocando em primeiro plano novas formas de desafio ideológico em íntima ligação com o surgimento de meios mais avançados de satisfação das exigências fundamentais do metabolismo social. (MÉSZÁROS, 2004, p-67)

Nesse sentido, ao buscar interpretar o PROEJA que pretende se inserir no metabolismo social dessa sociedade com alto índice de desigualdade social, o discurso apresentado é o de amenizar a situação de pessoas que não concluíram seus estudos na “época certa”, pois as suas condições de vida impuseram a necessidade de buscar o sustento da família, em detrimento do estudo. No entanto, o “tempo perdido” exige agora que seja resgatado, pois, a dinâmica social vigente não lhes permite mais, nem mesmo, garantir a reprodução de sua força para trabalhar. O horizonte que lhes é apresentado é o da escola, e o fato de voltar a estudar poderá suprir, de alguma forma, as carências que existem. Configura-se, dessa forma, a construção de um discurso ideológico que reputa ao indivíduo seu sucesso ou seu fracasso, sendo que as mudanças estruturais implementadas pelo capitalismo não são, nem de longe, responsabilizadas pelo enorme contingente de trabalhadores que não conseguem mais trabalhar.

Considerando que o PROEJA surge em meio às mais profundas transformações que vem ocorrendo no mundo do trabalho é de se notar o caráter pendular da proposta, que busca apresentar soluções para problemas históricos, tais como a descontinuidade na oferta de EJA e a qualificação para o mundo do trabalho, de um contingente de pessoas que vivem desempregados ou subempregados, sem, contudo, a garantia de conseguir empregar-se após a conclusão dos estudos propiciados pelo PROEJA.

Lima (2008) indica que a partir dos três últimos decênios do século XX o mundo do trabalho vem experimentando um conjunto de transformações que afetam o nível e a qualidade do emprego, os requisitos de qualificação, bem como o padrão de gestão estatal da

força de trabalho. Essas são manifestações de um processo de reestruturação capitalista em resposta a mais uma crise estrutural do capital, provocada pela queda da taxa de lucro, em um ambiente marcado pela intensificação da concorrência intercapitalista em âmbito mundial.

Todas as transformações nesse tempo histórico que alteram as relações de trabalho trazendo em seu bojo a perda de direitos sociais historicamente conquistados pela classe trabalhadora, bem como aumentando as exigências de qualificação dos trabalhadores confirmam que não é possível compreender a história da sociedade contemporânea sem compreender o movimento do capital (SAVIANI, 2005). Esse mesmo autor, ao citar Marx, Marx e Engels e Lenin, alude que esses autores apontavam que as crises sucessivas do capitalismo criariam as condições objetivas para a revolução proletária, sinalizando o esgotamento das possibilidades do sistema e de forma global esse seria superado.

Todas as crises vivenciadas no capitalismo não conseguiram ainda levar à superação do sistema vigente. Na realidade, o capitalismo renova-se a cada dia impregnado de propostas, que, em última análise, reforçam sua função exploradora da força de trabalho.

Lima (2008), Saviani (2005) Alves (2011), explicitam que, dentre as estratégias do capital para se manter pujante e fortalecido está a reestruturação produtiva. Esta incide diretamente sobre a organização do trabalho e da produção, que visa a superar os limites intrínsecos aos princípios tayloristas-fordistas, introduzindo a acumulação flexível de inspiração toyotista.

Diante das transformações que vem ocorrendo, Lima (2008) destaca que as estratégias empresariais de reestruturação voltam-se para a flexibilização das formas de organização do trabalho e da produção, mediante a introdução de novos equipamentos de base microeletrônica e de inovações organizacionais, estratégias essas inspiradas sobretudo no modelo de produção japonês. Todas essas transformações impactam sobre os requisitos de qualificação e formação profissional da força de trabalho.

Para Lima (2008)

As crescentes exigências de flexibilizar o uso do trabalho e sua alocação no processo produtivo têm levado à busca do trabalhador polivalente e multifuncional, capaz de adaptar-se facilmente às frequentes mudanças de posto de trabalho, substituindo-se, assim, a noção de qualificação para o desempenho de uma ocupação específica pela noção de competência. (LIMA, 2008, p. 18)

Ressalta-se aqui que, a contratação da mão de obra pelas empresas, em muitos casos e em alguns países, estava regulamentada por leis, bem como, em acordos e negociações coletivas, ou mesmo, essas relações de trabalho se desenvolviam de forma autônoma (LIMA, 2008).

Considerando essa nova configuração das relações de trabalho, a partir da flexibilização dos contratos dos trabalhadores, verifica-se que empresas estão tomando para si a “*prerrogativa de alocar e utilizar a força-de-trabalho no processo produtivo de acordo com a suas necessidades*” (LIMA, 2008). Assim, o espaço privado está se sobrepondo ao espaço público de regulação, estabelecendo uma relação direta e individualizada entre patrão e empregado.

É nesse aspecto que o PROEJA se configura como a proposta de uma política pública que surge para atender todas as transformações que a atual crise do capital vem proporcionando, em especial se inserir no processo de reestruturação produtiva. O PROEJA enquadra-se, desta forma, no quadro de políticas de inserção,

As políticas de inserção obedecem à lógica de discriminação positiva: definem com precisão a clientela e as zonas singulares do espaço social e desenvolvem estratégias específicas para elas. (...) se certos grupos, ou certas regiões são objeto de um suplemento de atenção e de cuidados, é porque se constata que têm menos e são menos, é porque estão em situação deficitária. (...) sofrem de um déficit de integração, (...) como os alunos que fracassaram na escola, (...) os jovens mal empregados ou não-empregáveis, os que estão desempregados há muito tempo (...) As políticas de inserção podem ser compreendidas como um conjunto de empreendimentos de reequilíbrio para recuperar a distância em relação a uma completa integração (um quadro de vida descente, uma escolaridade “normal”, um emprego estável etc.). (...) essas populações são, talvez e apesar de tudo, na atual conjuntura, *inintegráveis*. É essa eventualidade que deve ser encarada. (CASTEL, 1998).

Lima (2008) ao se referir às ‘políticas de inserção’ ou ‘políticas de mercado de trabalho’, citando Pochmann, destaca que, além das ações de cunho passivo representadas pelo salário desemprego, incentivos à aposentadoria antecipada, dentre outras, as ações de

natureza ativa constituem o eixo privilegiado da estratégia de enfrentamento ao desemprego. Assim, o PROEJA representa *per si*, um exemplo de ação ativa integrante do ideário neoliberal inserido nas ações de reestruturação produtiva que vivencia-se na contemporaneidade.

Dentre as características do PROEJA que o enquadram como uma ‘política de inserção’ destaca-se a quem se destina a proposta

(...) sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007)

A caracterização da população a ser atendida pelo PROEJA estabelece a definição de ser uma proposta, de acordo com Castel (1998), que atua numa lógica de discriminação positiva: definem com precisão a clientela e as zonas singulares do espaço social e desenvolvem estratégias específicas para elas.

Quanto às estratégias, o escopo do PROEJA integrado ao ensino médio, deixa claro que deverá atender jovens e adultos que possuem o ensino fundamental concluído. O discurso oficial deixa claro que não se trata de atender o mercado de trabalho, mas sim

(...) assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. Esse largo mundo do trabalho – não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia – força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial. (BRASIL, 2007)

É nítida a fala dos propositores ao relacionar a proposta apresentada ao quarto princípio que norteia o PROEJA, *o trabalho como princípio educativo*. Como já abordado,

essa proposição está assentada nos escritos de Gramsci. O pensador sardo explica que o trabalho *“é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializa-la cada vez mais profunda e extensamente”* (GRAMSCI, 2001)

Ora é com um discurso fundado na perspectiva gramsciana que o PROEJA apresenta-se como um caminho a ser trilhado por milhares de jovens e adultos que não tiveram a chance de completar seus estudos na época ‘normal’. De forma contraditória o PROEJA se apresenta como um discurso travestido de possibilidades de mudanças indicando que esses jovens e adultos poderão alçar dias melhores a partir das experiências que possuem e que a liberdade de se inserirem no mundo do trabalho estará a cargo deles, um discurso fetichista, portanto, negando a proposta gramsciana.

No PROEJA não lhes é negada a possibilidade de emprego/trabalho, no entanto, também não lhes é garantida essa inserção, e nem poderia, tendo em vista o desemprego estrutural vivenciado. Trata-se realmente de uma política imbuída dos aspectos nefastos que a crise ‘rastejante’ do capitalismo traz para justificar a qualificação para o mundo do trabalho.

As possibilidades de inserção no mundo do trabalho estarão diretamente vinculadas às condições do novo complexo da reestruturação produtiva que surge sob a acumulação flexível. Para Alves (2011)

(...) a acumulação flexível apenas expõe, de certo modo, nas condições da crise estrutural do capital, o em si-flexível do estatuto ontológico-social do trabalho assalariado: por um lado, a sua precarização (e desqualificação) continua (e incessante), por outro lado, as novas especializações (e qualificações) de segmentos da classe dos trabalhadores assalariados. (p. 14)

Fica, dessa forma, patente que o PROEJA atende as demandas do capital. Sua forma de ser enquanto política pública proposta sob os auspícios do Estado brasileiro que não

consegue acabar com a extrema desigualdade social, mesmo que consiga alentar alguns jovens e adultos, não poderá, apenas com o discurso proposto, alterar o *status quo* da grande massa que vive do trabalho.

O PROEJA, em si, atende ao processo de formação profissional mais geral e mais complexo, buscando formar trabalhadores que respondam às mudanças dos produtos e processos, não se restringindo a atender às exigências de determinado posto de trabalho. Desta forma, o PROEJA, estabelece que ao integrar a formação geral com formação profissional, dará aos sujeitos, jovens e adultos, trabalhadores, ou não, a possibilidade de produzirem sua existência, sem, contudo, apontar os caminhos para superação do modo de produção vigente, confirmando, assim, sua relação orgânica com o capital.

## **2.5 PROEJA: possibilidades e limites de uma formação humana integral e inclusiva**

A proposição do PROEJA, enquanto Política Pública ligada à educação profissional, que busca a reinserção de jovens e adultos nas escolas para garantir o direito constitucional à educação tem se mostrado insuficiente. A partir de sua concepção e seus princípios, não expôs de forma clara como será superada a atual ordem vigente, nem poderia, uma vez que se trata de uma proposta engendrada por um Estado capitalista. Mesmo assumindo que é um desafio o que está sendo proposto, não foi capaz de internalizar seu próprio discurso, uma vez que, antes de sua implementação, fora questionada por quem deveria executá-la, ou seja, já se apresentava dissociada da realidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Para os propositores do PROEJA, ao enfatizar a integração entre educação geral e formação profissional, o Programa retoma princípios ético-políticos que têm orientado as lutas sociais no campo da EJA, como o direito à educação, à formação humana e a busca de

universalização do ensino médio com vistas à elevação da escolaridade (BRASIL, 2007).

Na sua estrutura organizativa, O PROEJA estabelece que seja proposto, prioritariamente<sup>22</sup>, um Projeto Político-Pedagógico Integrado, o qual será executado a partir de um Currículo Integrado, buscando garantir, dessa forma, a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio.

A engenharia do PROEJA, a partir do Projeto Político-Pedagógico Integrado, estabelece que, numa mesma região, as instituições envolvidas na oferta de cursos do PROEJA, construam um único Projeto Político-Pedagógico Integrado, e que, de forma imprescindível, sejam incorporadas as concepções, princípios e diretrizes estabelecidos pelo programa.

No entanto, essa ênfase pressupõe mudanças estruturais que demandam a constituição de novas práticas no que concerne à apropriação, na práxis, de princípios fundantes do programa, como o da não dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, traduzida pela indissociação entre a formação geral e a formação técnica, a organização do trabalho coletivo entre os docentes, bem como o pensar a formação na perspectiva integral em detrimento da formação para o mercado.

Pela forma indutiva, mas também impositiva, como o PROEJA foi proposto pelo Decreto 5.840/2006, empiricamente, observam-se no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica alguns impasses que o programa acirra internamente, no que tange à perspectiva da integração e suas (im)possibilidades. No trabalho de formação continuada, observam-se divergências, quanto à forma como este chega e vem sendo implementado, bem como em relação aos seus princípios e concepções no confronto com a tradição da Rede

---

<sup>22</sup> Destaca-se que os cursos do PROEJA poderão também ser ofertados nas modalidades concomitante e subsequente, além da integrada, conforme previsto no Decreto 5.154/2004 e no Decreto 5.840/2006.

Federal de Educação Profissional e Tecnológica, suas práticas vigentes e suas perspectivas de formação.

As mudanças que vêm sendo demandadas retomam questões que são recorrentes na formação de professores da EJA, no trato com as especificidades e que, no contexto de implementação ganham força, evidenciando alguns dos impasses para a efetivação de um dos principais objetivos do programa, a integração da EJA à educação profissional. No entanto, o descompasso entre a proposta de integração do PROEJA e a compreensão de integração praticada pelas escolas tem produzido confrontos no percurso da formação, uma vez que afeta diretamente os sujeitos alunos, beneficiários dessa integração, do ponto de vista dos currículos praticados pela instituição e da perspectiva defendida pelo Programa. Este tem seu projeto educacional fundado na

(...) integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2007).

Na experiência até aqui acumulada, verifica-se que os professores envolvidos no processo de implementação do PROEJA reconhecem o aspecto positivo da indução e, portanto, da institucionalização da oferta pela Rede Federal de Educação Profissional, conforme Decreto 5.840/2006 Art. 2º § 1º, da modalidade EJA, no âmbito do ensino médio. De fato, essa proposta reconhece a Rede Federal como local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional, provocando-a a rever/repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2007).

Torna-se necessário considerar aqui o sentido da inclusão desses sujeitos, na relação com as instituições da Rede Federal. Na busca do significado da integração entre educação

profissional e EJA, ressalta-se que a Rede Federal tem sua origem assentada na qualificação para o trabalho, voltada para um segmento desfavorecido social e economicamente.

Se, nas suas origens, as escolas dessa Rede, buscaram atender aos “desvalidos da sorte” com uma perspectiva correcional, porque representavam ameaça à ordem vigente, é possível arriscar pensar que, no atual contexto, as questões políticas e ideológicas relacionadas: a para quê e para quem se volta à educação, tão enfaticamente provocadas por Freire (2000) são novamente suscitadas, uma vez que operam deslocamentos no saber-fazer da formação. Envolve considerar que a ênfase mercadológica (para quê) que tem orientado a organização curricular dos cursos seja problematizada na sua relação com a perspectiva da formação humana integral, tendo em vista o atual momento de reestruturação produtiva, o que pode levar a crer na formação de trabalhadores, a partir do PROEJA, para atender aos ditames do capital.

No seu processo de desenvolvimento, é sabido que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica constituiu uma educação de qualidade, tendo como meta superar o preconceito contra o trabalho manual e o estigma de escola correcional. Historicamente, isso fez com que as instituições federais de educação tecnológica fossem se elitizando, dentro de um quadro de precarização das outras escolas públicas do país (FERREIRA et. Al, 2007). Diante desse quadro, a proposta do PROEJA passa a se constituir, na Rede Federal, em um grande desafio do ponto de vista epistemológico e político.

Por sua vez, a inquietação gerada pela ênfase no “para quem” essa formação se volta, é explicitamente apontada no Documento Base, com destaque para a materialidade das condições de vida dos sujeitos da EJA, jovens e adultos principalmente negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente (BRASIL, 2007).

Assim, a formação integral/omnilateral proposta pauta-se na concepção de educação como direito de todos e processo contínuo ao longo da vida. Tal assertiva tem como pano de fundo o disposto na Declaração de Hamburgo, fruto da V CONFITEA, realizada em 1997:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal e informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível em uma sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (IRELAND, MACHADO, PAIVA, 2004, *apud* BRASIL, 2007).

A proposta do PROEJA, assim entendida, busca se fortalecer tanto como modalidade de ensino, bem como estratégia de educação continuada. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2001), atribui ao Estado as funções reparadora e equalizadora ao fazer cumprir e assegurar o direito à educação, possibilitando a redução da desigualdade entre os que tiveram e aqueles aos quais o acesso foi interdito. Assim, com o PROEJA, surge uma terceira função, a *qualificadora*, que segundo o mesmo parecer, é compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido, na fala dos propositores, como elemento fundamental ao processo de omnização de homens e mulheres e de produção cultural.

O caminho apontado para essa omnização é a utilização de um currículo integrado,

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

Para Cardozo (2009), a tentativa de construção de uma proposta de integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico encontra-se pautada nos acontecimentos da atual fase do capitalismo, bem como, nas particularidades históricas que marcam o embate entre os interesses dos capitalistas e dos trabalhadores e do papel do governo na condução das políticas públicas, face ao agravamento da crise do capital.

Toda essa discussão sobre a integração da formação geral com a educação profissional de nível médio remete às discussões ocorridas por conta da reforma educacional implementada no Brasil a partir de 2003, pois com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, o horizonte de um governo democrático que proporcionasse a superação das desigualdades se apresentava como possível. Assim, a proposta do PROEJA toma por base estudos realizados por pesquisadores renomados e militantes que indicam a necessidade de eliminação da dualidade imposta entre educação profissional e educação geral que estava clara no Decreto 2.208/1997, como já tratado anteriormente.

A proposta do PROEJA traz explicitado, bem como as propostas de integração do ensino médio em geral, que a formação tem que estar embasada nos eixos da ciência, do trabalho e da cultura. Sobre esse tema Gramsci (2001) apontava, no seu tempo histórico, que, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas e as ciências se mesclavam de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas. Continuou sua análise explicitando que, a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais.

Para modificar tal situação o autor propõe

(...) escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente

(tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (...) A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (...) O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola mas em toda vida social. (GRAMSCI, 2001)

Portanto, a proposição do PROEJA, traz em sua formulação esses aspectos da teoria gramsciana, mas em que medida ela deu conta, ou está dando conta de assumir essa perspectiva?

Pensar uma formação omnilateral, libertadora e desimpedida a partir do PROEJA é compor um quadro de negação das condições sócio-metabólicas impostas pelo capital na atual crise global onde a reestruturação produtiva tem na acumulação flexível sua principal força motriz. As possibilidades dessa formação humana integral e inclusiva perpassa por buscarmos entender de que inclusão se fala no PROEJA.

Nesse aspecto, na análise que propomos fazer do PROEJA, podemos perguntar: De que forma uma política pública engendrada sob a égide da atual crise do sistema capitalista poderá contribuir para uma formação integral/omnilateral do homem e propor uma alternativa a esse sistema?

Em resposta, podemos dizer que o PROEJA está no mundo da “pseudoconcreticidade”,

(...) é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. (...) indica a essência e ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. (KOSIK, 1976).

Importa aqui estabelecer o entendimento advindo da análise da proposta do PROEJA enquanto possuidora de caminhos para a mudança do *status quo* da sociedade em que essa política está inserida. Decompor a proposta para entender sua essência é fundamental. Assim, veremos que caminhos são esses a ser construídos para a formação de um homem integral, a partir do currículo apresentado.

Para o PROEJA, quando as políticas públicas voltam-se para o que tem sido chamado de universalização do atendimento e a escola básica deixa de ser elitizada, passando a atender também as classes populares, torna-se evidente que não é o simples acesso suficiente para dar conta do saber ler e escrever. Os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada “evasão”. Desta forma, ainda hoje, mesmo os que chegam ao final saem sem dominar a leitura e a escrita. Para os propositores, o cerne do PROEJA, para além das lutas sociais empreendidas no âmbito nacional e internacional pela garantia do direito à educação de jovens e adultos, está diretamente ligado à ação governamental. Destacam que o atual Governo<sup>23</sup>, conhecedor dessa situação, tem trabalhado com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos, a partir das diretrizes de democratização do acesso e garantia de permanência em todos os níveis de ensino. Esse governo busca retomar o papel regulador e indutor do Estado, na medida em que assume o protagonismo na criação e promoção de políticas públicas voltadas para a melhoria progressiva da educação.

No aspecto acima descrito, o PROEJA atende ao pressuposto de que *“toda política pública é uma forma de regulação ou intervenção na sociedade”* (SILVA, 2008, p. 90). Concordamos que o PROEJA enquanto Política Pública, *“serve a interesses também contraditórios, que ora se situam no campo do capital, ora no campo do trabalho”* (SILVA,

---

<sup>23</sup> Governo aqui se refere ao Governo Federal, que a partir de 2005 estabeleceu a criação do PROEJA .

2008). Confirma-se assim o “claro-escuro” da proposta. No entanto, destacamos que a proposta não poderia negar esse duplo sentido, tornando-se tautológica.

Ao analisar o PROEJA, sem a pretensão de exaurir o estudo, em especial o princípio do *trabalho como princípio educativo*, retomando Gramsci questiona se

(...) Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assimilado, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados? (GRAMSCI, 2001, p. 46)

Considerando a questão de Gramsci, relacionada ao princípio educativo, Kuenzer (2005) ao abordar a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações de educação e trabalho destaca a preocupação sobre

(...) a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista e, como isso, estabelece uma ambiguidade nos discursos e nas práticas pedagógicas. Essa apropriação tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização. Assim é que categorias clássicas da pedagogia (só possíveis de objetivação plena em outro modo de produção) passaram a fazer parte do novo discurso pedagógico: formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade (...), a superação da fragmentação do trabalho em geral, (...) o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante. (KUENZER, 2005, p. 78)

Frente aos desafios que a classe que vive do trabalho enfrenta no atual momento da crise global, e considerando o poder que o sistema capitalista tem de se reinventar, a apropriação de conceitos, como explicado pela autora, é o fetiche utilizado para que propostas como o PROEJA busquem uma certa perenidade.

Sabe-se que a contradição entre capital e trabalho é inerente a um constructo como o PROEJA. Então de que forma esse poderia, no atual momento da acumulação flexível, considerar que a formação dos que conseguirem ser atendidos pela proposta poderá ser uma formação integral/omnilateral?

Todos os embates entre capital e trabalho traduzem-se pela não negação da permanente luta de classes. Dessa forma, trazendo a lide, novamente, a perspectiva de fortalecimento ideológico do sistema capitalista para formação profissional, para Marx e Engels, ao fazerem a crítica à burguesia dominante, ideologia é entendida como falsa consciência, mistificação, falseamento da realidade nas relações de domínio entre as classes sociais. Essa perspectiva naturaliza e universaliza a luta de classes. Gramsci, reafirmando Marx em sua essência, aponta a existência de contradições, sobretudo, o papel das classes subalternas que buscam fazer valer sua visão de mundo. Para o pensador sardo existe a ideologia não orgânica ou arbitrária e a ideologia orgânica necessária. A primeira, não orgânica ou arbitrária, é a que busca falsear, ocultar, mistificar e conciliar interesses historicamente antagônicos entre as classes com objetivo de garantir o domínio da classe dominante, por meio do consentimento das classes subalternas; a segunda, ideologia orgânica ou historicamente necessária, é constituída pelos valores, concepções e visão de mundo, modos de pensar e sentir das classes subalternas a partir das quais se movimentam, adquirem consciência de sua posição e lutam por determinados objetivos.

Desta forma, é possível que o PROEJA, em meio às suas contradições, faça emergir o objetivo de superar a forma capitalista de produção da existência. Para isso é necessário *“salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais”* (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

A partir das reflexões até aqui apresentadas buscaremos avaliar, no próximo capítulo, a implementação do PROEJA pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica especificamente no Campus Boa Vista Centro do Instituto Federal de Roraima.

### **3 O PROEJA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

A EJA e a EPT, no Brasil, se mostram como verdadeiro campo de contradições, traduzido pelas iniciativas fragmentadas da oferta dessas modalidades de ensino. Para a EPT, essa contradição é ainda mais presente, em decorrência da forte dualidade de sua oferta, em que, historicamente, a educação profissional é destinada aos filhos das classes menos favorecidas.

Se essas modalidades de ensino, ofertadas separadamente, enfrentaram e enfrentam, na atualidade, sérias dificuldades para atender a uma demanda que ao longo do tempo foi alijada do processo de educação, o que dizer então sobre proposta de serem ofertadas de forma integrada, quer na formação inicial e continuada, quer no ensino fundamental ou, ainda, integrada ao ensino médio?

O documento indicava como sendo seu maior objetivo, estabelecer diretrizes e definir políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, visando à consolidação de ações efetivas que resultassem no aperfeiçoamento da democracia, na melhor qualificação do cidadão, jovem ou trabalhador, na redução das desigualdades sociais e na sua participação como agente de transformação para construir o desenvolvimento do Brasil.

Considerando a trajetória da educação profissional no Brasil, sempre marcada por propostas fragmentadas, reconstituir-se-á nesse capítulo a origem da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em especial, a constituição do Instituto Federal de Roraima. E dentro da perspectiva do PROEJA, será verificada a implementação do programa no Campus Boa Vista Centro do Instituto Federal de Roraima.

### **3.1 Das escolas de aprendizes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi oficializada, no Brasil, a partir Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, o qual foi assinado pelo Presidente Nilo Peçanha, criando à época as *Escolas de Aprendizes e Artífices*. Foram instaladas dezenove escolas, assim distribuídas: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Goiás e Mato Grosso.

Para Oliveira (2003), a criação das dezenove escolas se dá em meio à penetração do ideário positivista, a um surto de industrialização e ao acirramento dos movimentos anarcossindicalistas. Segundo a autora,

A localização dessas escolas nas capitais e não nos polos manufatureiros evidencia uma preocupação mais política do que econômica, representada pela necessidade de o governo federal marcar sua presença nos estados, para barganhar cargos e vagas nas escolas, em troca de favores de políticos regionais. A única exceção foi no Rio de Janeiro, onde a escola se estabeleceu em Campos, terra natal de Nilo Peçanha (CUNHA, 2000, apud OLIVEIRA, 2003, p. 30)

Além do propósito ideológico e político, o trabalho era visto como estratégia de regeneração da personalidade de crianças e adolescentes. Eram instituições autônomas, diferentes na forma, na organização, no currículo e nos objetivos, em relação às outras escolas da época, as quais ofereciam formação de cunho humanista, em que estavam afastados os conteúdos voltados para educação profissional. Para Oliveira (2003), *“eram escolas tanto precárias infraestruturalmente, quanto indefinidas, no que se refere à sua função, pois não se constituíam verdadeiramente nem em escolas, nem tão pouco em oficinas”*(p. 31)

A autora enfatiza ainda que essas escolas estavam mais direcionadas para o ensino artesanal, com exceção da de São Paulo, uma vez que em decorrência do “surto”

manufatureiro ali vivenciado, se voltou para atender o setor fabril, oferecendo cursos de tornearia, eletricidade e mecânica.

Manfredi (2002) esclarece que a finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais.

Após a criação das Escolas de Artes e Ofícios, que permaneceram nesse modelo por trinta e três anos, a educação profissional no Brasil passou por inúmeras reformas. As reformas que se seguiram estiveram, inicialmente, sempre atreladas a interesses políticos, situação essa que manteve presente a dualidade entre educação geral e formação profissional.

Para Escott e Moraes (2012), ao longo das décadas de 1930 e 1940, pode-se perceber o desenvolvimento de alternativas voltadas à formação dos trabalhadores. Até 1932, o curso primário vinha acompanhado das alternativas de curso rural e curso profissional com quatro anos de duração. Após esses quatro anos, o aluno poderia cursar alternativas de trajetória voltadas exclusivamente para a formação para o mundo do trabalho no nível ginásial, dentre elas, o normal, o técnico agrícola ou o técnico comercial. Tais possibilidades de formação eram sustentadas pelas características de um período histórico em que as atividades secundárias e terciárias eram incipientes e não davam acesso ao ensino superior. Cabe destacar que, nesse período, as elites, após o ensino primário e secundário propedêutico, tinham a possibilidade de seguir sua trajetória de estudos no ensino superior caracteristicamente dividido em carreiras profissionais.

Pode-se considerar que a primeira reforma política educacional de caráter nacional foi a Reforma Francisco Campos, que foi Ministro da Educação e Saúde Pública no primeiro

governo Vargas. Para Santos (2010), seu mérito foi demonstrar uma ação mais objetiva do Estado com a educação, organizando o sistema escolar brasileiro em ensino primário, normal, médio profissionalizante, comercial e superior.

Silva (2012), destaca que a reforma Campos, através do Decreto 20.158 de 1931, organizou o ensino profissional na área do ensino comercial, originando as escolas técnicas de comércio, que se transformaram em um ramo especial do ensino médio, porém, sem qualquer mediação com o ensino secundário e com o ensino superior. Os egressos desses cursos só tinham acesso ao nível superior após aprovação em exames, em que eram avaliados nas disciplinas do ensino secundário e, mesmo assim, exclusivamente no curso que lhe dava continuidade, ou seja, contabilidade.

No ano de 1942, a política de educação sofreu a denominada Reforma Capanema<sup>24</sup>, a qual deu certa evidência à educação no país e, em especial, à educação profissional, já que foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da Economia, assim como para a formação de professores em nível médio. Nessa nova estruturação do ensino, foram criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Assim, a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior. (ESCOTT e MORAES, 2012).

Especificamente, em relação ao ensino profissional, a reforma Capanema organizou, pela primeira vez, essa modalidade de ensino. Para Ramos (1999), essa organização se deu,

---

<sup>24</sup>Gustavo Capanema Filho, Ministro da Educação e Saúde Pública, reformulou os ramos da educação brasileira, organizando-os em: Ensino Industrial, por meio do Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942; o Ensino Secundário, por meio do Decreto-lei 4.244, de 09 de abril de 1942 e o Ensino Comercial pelo Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, marcando com este conjunto de instrumentos legais a nova estrutura educacional do ensino profissional.

também, em decorrência da conjuntura da Segunda Guerra Mundial, da expansão industrial dela resultante e da necessidade de formação de mão de obra para essa área.

Ainda nos anos 1940, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, (1946). Oliveira (2012), destaca

Torna-se relevante esclarecer que, ao contrário do que foi veiculado, a criação do SENAI e do SENAC não se constitui em uma iniciativa do empresariado que, na época, resistia à instituição de uma aprendizagem sistemática, vinculando trabalho e escola. Além disso, os empresários também se opunham à remuneração dos trabalhadores aprendizes. Na verdade, a criação desses serviços foi uma imposição de Vargas, que obrigou os empresários a assumirem a capacitação dos trabalhadores. (p. 33).

Para Kuenzer (2000), todo esse movimento reformista marca a separação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista/fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, o qual se complementa com a criação do SENAI e do SENAC, como forma de atender às demandas de mão de obra qualificada. Reitera-se, assim, a existência de dois caminhos diferenciados: um para os que aprenderão a exercer sua função na escola, dirigentes de dois níveis, superior e médio; outro, no processo produtivo, trabalhadores que complementam os poucos anos de escolaridade obtida com cursos profissionalizantes em locais e com duração variáveis.

Manfredi (2002), ao se reportar ao tema das reformas desse período destaca que a política educacional autoritária do Estado Novo centrou-se na reformulação do ensino regular, legitimando o ensino secundário como preparatório e propedêutico ao ensino superior, separado dos cursos profissionalizantes. Com isso beneficiou a articulação de políticas que vieram a favorecer os interesses dos setores empresariais privados e das nascentes estatais, em detrimento dos interesses dos grupos populares.

Em relação a lógica dualista, que permeou esse período, a autora enfatiza

Essa lógica dualista, calcada na diferenciação e na distinção de classes sociais, sobreviveu após a queda do Estado Novo, resistindo por 16 anos às lutas de amplas correntes de opinião, favoráveis a uma escola secundária unificada, que não institucionalizasse a separação entre o trabalho manual e o intelectual (...) (MANFREDI, 2002, p. 101-102)

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei 4.073/1942, que transformou as antigas Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Técnicas Industriais, possibilitou que o ensino de nível técnico se expandisse, o que culminou na elaboração de nova legislação específica para a área industrial.

A projeção do ensino técnico possibilitou, no ano de 1959, a promulgação da Lei 3.552/1959 que *“Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências”* (BRASIL, 1959a), bem como, o Decreto 47.038/1959 que *“Aprova o regulamento do ensino industrial”*. Essas legislações deram origem à *Rede Federal de Estabelecimento de Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura*. (BRASIL, 1959a; BRASIL, 1959b). As instituições vinculadas a essa rede passaram a exercer o estatuto de autarquia. (OLIVEIRA. 2003).

Para Manfredi (2002), os mecanismos legais e as estruturas formativas, historicamente construídas ao longo das décadas de 1940 a 1970 foram cristalizando concepções e práticas dualistas. De um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, de outro a educação profissional.

Em 1961 foi promulgada a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo pela primeira vez manifestada a articulação completa entre os ramos secundário<sup>25</sup> e profissional, para fins de acesso ao ensino superior.

Segundo Kuenzer (2000), o momento vivido com a nova legislação, dá início a diferenciação e ao desenvolvimento de vários ramos profissionais, impulsionado pelo desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, que acabaram por viabilizar o reconhecimento da legitimidade de outros saberes, não só os de cunho geral.

Para a autora

A partir daí, haverá uma diferenciação no princípio educativo que passa a mesclar um projeto pedagógico humanista clássico, fundamentado no aprendizado das letras, artes e humanidades (...) com as alternativas profissionalizantes (...). Essa diferenciação, contudo, não altera a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem as necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos. (KUENZER, 2000, p. 15).

Concordando com Kuenzer, Manfredi (2002) enfatiza que, após a promulgação da LDB de 1961, a dualidade estrutural persistia, mesmo com alguns avanços e garantias de maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário.

Ainda na década de 1960, confirmando o que as autoras enfatizaram, se verificou o avanço das forças produtivas, levando à criação de cursos que objetivavam capacitar, de forma rápida, trabalhadores para responder as novas demandas do mercado. Entre os programas podemos destacar o Programa de Preparação de Mão-de-Obra Industrial

---

<sup>25</sup> A organização da estrutura escolar antes da Lei 4.034/1961, estabelecia: ensino primário comum a todos; ensino médio de 1º ciclo (curso ginasial secundário, curso normal 1º ciclo, curso básico industrial, curso básico comercial, curso básico agrícola); ensino médio 2º ciclo (curso colegial secundário, curso normal 2º ciclo, curso técnico industrial, curso técnico comercial, curso técnico agrícola. Para maior aprofundamento sugerimos a leitura de Manfredi (2002)

(PIPMOI), de influência norte-americana. Esse programa se expandiu, passando a atender outros setores, passando à denominação de PIPMO. (OLIVEIRA, 2003)

Toda essa preocupação com a capacitação dos trabalhadores era decorrente do processo de desenvolvimento econômico, o qual não ocorreu de maneira autossustentável, mas com grande endividamento externo, e teve como referência a Teoria do Capital Humano<sup>26</sup>. (OLIVEIRA, 2003).

O transcurso entre os anos de 1960 e 1970, marcado pelo golpe de 1964 e pelo milagre brasileiro, expôs a fragilidade do país em relação à educação profissional. No âmbito do sistema escolar, os governos militares protagonizaram a reforma do ensino médio e fundamental através da lei 5.692/1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. (BRASIL, 1971)

Essa lei instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. A ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o país objetivava participar da economia internacional, delegando ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho. Essa profissionalização compulsória não vingou. (MANFREDI, 2002)

Para a autora,

Sem condições objetivas de transformar todo o ensino público de 2º grau (...), a lei foi sofrendo, em curto período de tempo, várias modificações, até se chegar, em 1982, com a Lei 7.044, a uma solução de compromisso, mediante a qual se repunha a antiga distinção (...), entre o ensino de formação geral (denominado básico) e o ensino de caráter profissionalizante (pela via das habilitações específicas e plenas, fundamentadas, respectivamente, nos Pareceres MEC 45/72 e 76/75. (MANFREDI, 2002, p. 106-107).

---

<sup>26</sup> Teoria do Capital Humano, principal enquadramento teórico usado para definir o sentido da relação trabalho-educação no capitalismo contemporâneo (GENTILI, 2005). Elaborada no EUA, concebe o homem como insumo, atrela a educação a uma suposta equalização social e econômica, reduzindo-a a simples treinamento dos indivíduos, para ingresso na divisão técnica do trabalho (SINGER, 1976).

De acordo com Oliveira (2003), a Lei 7.044/82 extingue, de vez, a profissionalização compulsória, substituindo a “*qualificação para o trabalho*”, pela “*preparação para o trabalho*”.

O caráter dual da educação brasileira que, na prática, ao que parece, não havia sido questionado, manifestava-se novamente, e nas palavras de Manfredi (2002), “*agora sem os constrangimentos legais*”. O resultado dessas incertezas contribuiu, novamente, para a materialização de um ensino médio ainda mais precário e ambíguo, e um ensino técnico, nas redes estaduais, mais desestruturado.

Oliveira (2003) explicita que esse período de tentativas de mudanças radicais na educação traduziu-se, entre outras coisas, pela priorização da concepção tecnicista, de inspiração norte americana, cujo objetivo era o de fazer com que a escola assumisse o modelo empresarial e se inserisse nos padrões de racionalização e produtividade capitalista. Dentre vários projetos, a autora destaca o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC, o qual foi subsidiado pelo Banco Mundial, tendo como objetivo criar duzentas escolas industriais e agropecuárias, o que, segundo a autora, não ocorreu.

A influência americana está traduzida, também, nos acordos e convênios MEC-USAID<sup>27</sup>, que levaram à implementação de muitos programas, ligados ao desenvolvimento do ensino médio, bem como, o início de criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

Na esteira de expansão do ensino técnico e tecnológico, foi através da Lei 6.344/1976 que se deu a implantação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC, “*com a finalidade de desenvolver, inclusive com a cooperação de universidades e instituições*

---

<sup>27</sup> USAID – Agencia Interamericana de Desenvolvimento, os acordos e convênios visavam dar assistência técnica, assessorar pedagogicamente a educação, e, principalmente, promover a doutrinação ideológica, baseada na ideia de que a educação seria capaz de integrar o país, no capitalismo central (OLIVEIRA, 2003). Para Alves (1968), “*poucos são os que conhecem os textos dos acordos firmados entre a USAID e o Brasil no setor educacional. É possível que nenhum brasileiro, autoridade governamental ou não, tenha uma visão conjunta do sistema que eles começam a consolidar*”. (p. 17).

*interessadas, curso de formação de tecnólogos, em nível superior, para fazer face às peculiaridades do mercado de trabalho da região. ” (BRASIL, 1976).*

Dando continuidade ao projeto de verticalizar a educação tecnológica, através da Lei 6.545/1978, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica,

Os Centros Federais de Educação Tecnológica (...) são autarquias de regime especial, (...), vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar (...). (BRASIL, Lei 6.545/1978, § 1º)

Após a criação dos primeiros CEFETs, vários foram os dispositivos legais que passaram a transformar as Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, em Centros Federais. No ano de 1994, a Lei Federal 8.948 de 08 de dezembro, “*dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica*” (BRASIL, 1994). Esta lei estabeleceu a transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. Esta mesma lei também autorizou a transformação das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido pelo Ministério da Educação. (IGNÁCIO, sd).

Faz-se necessário destacar que a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica não se deu de forma isolada dos acontecimentos políticos, econômicos e sociais por que passava o país. Há que se entender que a expansão da oferta de educação profissional

se inseria no projeto de reforma estrutural do Estado brasileiro, reforma esta, fruto das mudanças estruturais do capitalismo mundial, que vinham se desenhando desde os anos 1980, assumindo as determinações do neoliberalismo e tendo que atender demandas de organismos internacionais.

Kuenzer (2000) aponta que,

Como justificativa para a criação do Sistema, parte-se da constatação de que o desenvolvimento atingido pelo primeiro mundo, particularmente os europeus, só foi possível pelo investimento sistematizado na busca e uso intensivo de modernas tecnologias. Para o Brasil ingressar neste estágio precisa fazer o mesmo, o que exige investir fundamentalmente na formação e desenvolvimento de recursos humanos como outros países, hoje detentores de tecnologia de ponta, o fizeram. (p. 40)

As políticas do governo, à época, buscavam a ampliação e implementação de uma nova ordem nas estruturas de produção e consumo de bens e serviços. Para tanto, era necessária *“forte base de sustentação a ser construída por uma sólida educação geral tecnológica, voltada para a preparação de profissionais capazes de absorver e gerar tecnologia”* (KUENZER, 2000).

O final dos anos 1980, em decorrência dos movimentos de redemocratização do país, foi marcado pela promulgação da constituição de 1988, denominada de *constituição cidadã*. No texto desta constituição, para o setor educacional, tem-se um verdadeiro marco, uma vez que essa criou instrumentos jurídicos com a finalidade de assegurar o direito à educação.

Após a promulgação da CF de 1988, foi iniciado um movimento que buscasse, através de legislação específica, a regulamentação do que está previsto para a educação, com o fito de garantir o cumprimento dos ditames constitucionais para o setor. A movimentação em busca de regulamentação, após muitas discussões, deu origem a um Projeto de Lei, PL 1.158-A, apresentado em dezembro de 1988 na Câmara dos Deputados. Esse projeto fora construído democraticamente, no entanto, na correlação de forças, foi atropelado pela proposta

apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro. O projeto aprovado deu origem a nova LDB, Lei 9.394/1996, que segundo Saviani (apud OLIVEIRA (2003, p. 55) e MARTINS (2000, p. 78)),

(...) trata-se de um documento legal, em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em tempos gerais e, especificamente, no campo educacional (...) um texto inócuo e genérico, uma “LDB minimalista” na expressão de Luiz Antônio Cunha, (...) compatível com o “Estado mínimo”, ideia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante.

De fato, as ações voltadas para educação profissional no Governo FHC engessaram a expansão da Rede Federal de Educação Profissional. A Lei 9.649/1998, estabeleceu

Art. 47. O art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos: “§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1998)

As medidas da era FHC fortaleceram os pressupostos neoliberais, e o retrocesso na educação profissional foi severamente evidente. Verificou-se que a dualidade estrutural na área da educação profissional permeou a última década do século passado. Para Martins (2000),

Se o mundo se encontra, em uma fase particular de seu desenvolvimento econômico, segundo a qual a velocidade das alterações das técnicas de produção caminha no sentido de transformar em descartável qualquer treinamento específico, faz-se necessário atualizar o modelo de escola tecnoprofissional. Torna-se condição necessária para essa atualização, a integração entre saber e fazer, pois, assim, os indivíduos submetidos a esse tipo de ensino terão acesso às possibilidades de entenderem o mundo ao seu redor e transformá-lo de acordo com suas próprias necessidades. (p.94).

Para Oliveira e Carneiro (2012), com a Lei 9.649/1998, a União absteve-se da sustentabilidade destas instituições, passando a responsabilizar somente o parceiro pela manutenção e gestão das escolas. As verbas oriundas do programa eram vinculadas à

aplicação de suas metas e as escolas que não aderiram ao programa viram seus laboratórios se sucatearem, além de não receberem verbas de investimento em infraestrutura.

As ações implementadas em todo o governo FHC se deram como condição *prima facie* para atender as reformas neoliberais. Na área educacional as propostas para o ensino técnico atendiam as demandas das relações mercadológicas entre educação e trabalho. Dentre os aspectos marcantes dessa ênfase empresarial na área da educação profissional, destaca-se a reforma organizacional nos CEFETs, em que Departamentos de Ensino passaram a denominar-se Gerências Educacionais, ficando explícita a marca do neoliberalismo e a busca de se estabelecer um modelo de ensino para uma pedagogia do capital.

Na atualidade, em resposta ao TCU, o MEC lembrou que durante um século foram construídas apenas 140 unidades da Rede Federal de Educação Profissional, e “*recentemente, em pouco mais de dez anos*” saltou-se para 440 Campi (TCU, 2013). Assim, a partir do Governo Lula, a Rede Federal de Educação Profissional vem recebendo apoio e expansão de suas unidades de ensino e até o final de 2014 estavam previstas 562 unidades que, segundo o MEC, poderiam gerar 600 mil vagas.

No governo de Lula, as expectativas quanto à valorização do ensino profissional eram grandes. Assim, logo após o início da expansão do número de unidades e vagas nos CEFETs, ocorreu à transformação do primeiro CEFET em Universidade Tecnológica Federal. Foi o CEFET-PR, através da Lei 11.184/2005. As discussões em torno da transformação dos demais CEFETs em Universidade Tecnológica estabeleceram uma verdadeira *via crucis* entre essas Instituições e o Governo Federal, representado pela SETEC.

No ano de 2007, o Governo Federal publicou o Decreto 6.095 de 24 de abril de 2007, o qual estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, deixando, dessa forma, claro que a transformação dos CEFETs em UTFs não era mais o objetivo.

O processo de “*ifetização*” ganhou apoio da maioria dos diretores dos CEFETs<sup>28</sup>, que viam a possibilidade de crescimento e aumento de autonomia. Os avanços rumo à criação dos Institutos culminaram com a publicação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Esta lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Para Oliveira e Carneiro (2012), a aprovação da Lei 11.892/2008, demonstrou que o Poder Executivo tinha alcançado apoio a seus projetos educacionais no Congresso Nacional. Também apontou para a hegemonia destes projetos dentre os dirigentes da Rede Federal. A lei não apenas criou os institutos, mas também, instituiu formalmente a *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – SETEC*, até então não definida em lei. Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia foram criados a partir da agregação de duas ou mais instituições federais de educação profissional e tecnológica de um mesmo estado.

Assim a

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação é constituída pelas seguintes instituições:  
I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais;  
II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;  
III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG;  
IV – Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e  
V – Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008, Art.1º, Lei 11.892)

---

<sup>28</sup> Os Diretores do CEFET-MG e CEFET Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, não aceitaram a idéia de serem transformados em Institutos, continuam insistindo na transformação destas duas instituições em Universidade Tecnológica, buscando, até hoje, apoio no legislativo.

O número de Institutos Federais criados pela lei totaliza trinta e oito assim distribuídos:

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: I – Instituto Federal do Acre; II – Instituto Federal de Alagoas; III – Instituto Federal do Amapá; IV – Instituto Federal do Amazonas; V – Instituto Federal da Bahia; VI – Instituto Federal Baiano; VII – Instituto Federal de Brasília; VIII – Instituto Federal do Ceará; IX – Instituto Federal do Espírito Santo; X – Instituto Federal de Goiás; XI – Instituto Federal Goiano; XII – Instituto Federal do Maranhão; XIII – Instituto Federal de Minas Gerais; XIV – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais; XV – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais; XVI – Instituto Federal do Sul de Minas Gerais; XVII – Instituto Federal do Triângulo Mineiro; XVIII – Instituto Federal de Mato Grosso; XIX – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul; XX – Instituto Federal do Pará; XXI – Instituto Federal da Paraíba; XXII – Instituto Federal de Pernambuco; XXIII – Instituto Federal do Sertão Pernambucano; XXIV – Instituto Federal do Piauí; XXV – Instituto Federal do Paraná; XXVI – Instituto Federal do Rio de Janeiro; XXVII – Instituto Federal Fluminense; XXVIII – Instituto Federal do Rio Grande do Norte; XXIX – Instituto Federal do Rio Grande do Sul; XXX – Instituto Federal Farroupilha; XXXI – Instituto Federal Sul-rio-grandense; XXXII – Instituto Federal de Rondônia; XXXIII – Instituto Federal de Roraima; XXXIV – Instituto Federal de Santa Catarina; XXXV – Instituto Federal Catarinense; XXXVI – Instituto Federal de São Paulo; XXXVII – Instituto Federal de Sergipe; e XXXVIII – Instituto Federal do Tocantins. (BRASIL, 2008, Art. 5º)

No aspecto político, segundo Oliveira e Carneiro (2012), observou-se uma determinada transição do neoliberalismo para o denominado social-desenvolvimentismo<sup>29</sup>. Para teóricos dessa corrente, o Estado brasileiro, em que pese à manutenção do “*tripé macroeconômico baseada em três pilares: metas de inflação, câmbio flutuante e superávit primário nas contas públicas*” (SINGER, 2009), reafirmou sua soberania nacional, reorientou a política internacional, formou uma grande reserva cambial, redirecionou o comércio externo, e estabeleceu uma nova dinâmica de cooperação internacional.

---

<sup>29</sup> Social-desenvolvimentismo, nome que alguns economistas de tradição keynesiana e estruturalista já vinham usando há alguns anos para descrever a estratégia nacional de desenvolvimento que países de renda média têm adotado ou deveriam adotar para promover seu desenvolvimento econômico e atingir o nível de renda dos países mais ricos. No período de 24 a 25 de Maio de 2010, alguns desses economistas reuniram-se em São Paulo para escreverem, o que foi denominado, as Dez Teses do Social-Desenvolvimentismo. No entanto, os economistas que subscrevem esse documento não estão afirmando que concordam totalmente com as dez teses. Estão simplesmente afirmando que apoiam sua abordagem teórica e suas principais recomendações de política econômica. DISPONÍVEL: [http://www.tentheseonnewdevelopmentalism.org/theses\\_portuguese.asp](http://www.tentheseonnewdevelopmentalism.org/theses_portuguese.asp)

A luta pela superação da dualidade estrutural do ensino brasileiro, ou seja, vencer a histórica separação entre teoria e prática “*é a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional, esse é o ponto emblemático da disputa entre essas forças.*” (CARDOZO, 2009).

Para Oliveira e Carneiro (2012), o Decreto 5.154/04 retomou a oferta do ensino técnico de nível médio integrado ao ensino médio, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais do CNE, as normas do sistema de ensino e as exigências do projeto pedagógico de cada instituição. Do antigo Decreto 2.208/97, ficou mantida a progressividade e cumulatividade na formação e certificação dos estudantes, à medida que o aluno aproveitaria “*sua qualificação inicial, podendo complementá-la com cursos técnicos de nível médio e de graduação, desde que estes tenham sido organizados dentro de itinerários formativos específicos*” (BRASIL, 2004). A certificação gradativa, possibilitada pelas saídas intermediárias, também é mantida, podendo ser articulada com os programas de educação de jovens e adultos.

Para as autoras, se por um lado o Decreto 5.154/04 possibilitou a integração entre o ensino médio e a educação profissional, por outro, não estiveram presentes, nos documentos que o regulamentaram (Parecer nº 39/04 e Resolução nº 01/05), os conceitos de formação integral, trabalho como princípio educativo e politecnia, os princípios norteadores do decreto.

Para as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, a integração pretendida ocorre efetivamente a partir da criação do PROEJA. O Programa surge especificamente para ser implementado, prioritariamente no âmbito da Rede Federal.

Cardozo (2009), questiona se apenas o termo *integrado*, conforme está expresso no decreto 5.154/2004 é suficiente para a construção de propostas pedagógicas que busquem a superação da dualidade entre formação geral e a formação técnica, onde essa educação geral

possa se constituir em parte inseparável da educação profissional, ou será que apenas se fará a justaposição de conteúdos já presentes nos currículos, mantendo, como fruto da reforma recente, o modelo de competências e a ótica da empregabilidade?

Na busca de melhor entendimento sobre a adoção do termo empregabilidade pode-se remeter a análise gramsciana relacionada ao *americanismo fordismo*. Gramsci ao explicar o tema enfatiza:

Pode-se dizer, de modo genérico, que o americanismo e o fordismo resultam da necessidade imanente de chegar a organização de uma economia programática e que os diversos problemas examinados deveriam ser os elos da cadeia que marcam precisamente a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática: estes problemas nascem das várias formas de resistência que o processo de desenvolvimento encontra em sua evolução, formas que provêm das dificuldades presentes na *societas rerum* e na *societas hominum* (GRAMSCI, 2007, p 241)

O desenvolvimento econômico mundial marcado pela globalização eleva a necessidade de qualificação do trabalhador polivalente, inculcando em sua subjetividade os aspectos relacionados a múltipla formação, bem como, a assunção de culpa de estar fora do mercado de trabalho, ou seja, a economia programática americana atrelada a formação societal ali existente sem “grandes tradições históricas e culturais” permitiu a construção das bases industriais e determinou a necessidade de elaboração de um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo. Gramsci essa realidade pode ser identificada a partir da implantação de “*um novo mecanismo de acumulação e distribuição do capital financeiro, baseado imediatamente na produção industrial*” (2007, p 242).

A contribuição gramsciana para o entendimento desse novo homem que deve atender as demandas do modo de produção capitalista é esclarecedora ao expor o projeto desse novo homem pensado e forjado na América. Estabelece ainda a ligação com o que está projetado nas propostas de educação profissional para o Brasil, ou seja, desenvolver as potencialidades

do trabalhador para atender o grande capital, corroborando com as questões de Cardozo, até que ponto essas propostas podem combater a dualidade entre formação técnica e omnilateral.

É provável que as respostas às indagações da autora, perpassem pela necessária avaliação dos programas e propostas curriculares implementados sob a égide do Decreto 5.154/2004, bem como do Decreto 5.840/2006, que instituiu o PROEJA tanto na Rede Federal, como nos sistemas estaduais, municipais e privados de ensino. Desta forma, passaremos a análise da implementação do PROEJA no Campus Boa Vista do Instituto Federal de Roraima.

### **3.2 Implementação do PROEJA no Campus Boa Vista-Centro do Instituto Federal de Roraima**

A palavra Roraima é de origem indígena, vem de *Roro-imã*, que significa monte verde, na língua indígena *pémon*, sendo o nome do Estado uma referência ao Monte Roraima. Transformada em Território Federal em 1943, a área do Rio Branco que antes pertencia ao Estado do Amazonas, passando a ser chamado Roraima em 1962 e tornando-se Estado em 1988 com a promulgação da Constituição Federal.

O Estado de Roraima tem uma extensa área de fronteira, ao leste e ao norte com a República Cooperativista da Guyana, ao norte e a oeste com a Venezuela, ao sul e a oeste com o estado do Amazonas e ao Leste com o estado do Pará. Além de ligar-se aos demais estados do país, através da BR-174, a exemplo do Estado do Amazonas, o faz também com o vizinho país da Venezuela. Os rios são pouco navegáveis e a outra opção de sair é através de linhas aéreas. Possui uma área de 224.300,506 km<sup>2</sup> distribuída entre os 15 municípios.

A formação econômica, social e geopolítica de Roraima remete-nos ao final do século XIX. Segundo Oliveira (2003) o município de Boa Vista do Rio Branco, nascido com

a Constituição de 1891, transformou-se no núcleo político, administrativo e militar de maior relevância na região. Por outro lado, continuava subordinado ao Estado do Amazonas, não firmando tomadas de decisões de nível local, as quais eram definidas em Manaus. Sobre os habitantes daquela Boa Vista o autor destaca

Inseridos na cultura do individualismo e da vontade política coronelista, os habitantes desse contexto urbano, que surgiram do aglomerado de pessoas instaladas na sede da fazenda Boa Vista, esperavam exercer a cidadania nesse lugar de infraestrutura precária, sem estradas, sendo fluvial a única via de comunicação com Manaus (via Rio Branco e Negro). A energia elétrica era um sonho distante e as políticas que pudessem impulsionar o desenvolvimento a partir da utilização dos recursos locais, o projeto de incentivo agropastoril e agroflorestal, mostravam-se frágeis e não chegavam a produzir o suficiente para colocar a região no mercado amazônico (OLIVEIRA, 2003 p 119)

Organizar a sociedade local de forma mais “civilizada” era a aspiração da elite boavistense “[...] viver em um espaço urbano diferente das precárias ruas localizadas em zona plana, de baixa altitude. Essa elite era composta por descendentes de brancos e mestiços<sup>86</sup> vivendo entre uma grande massa de “caboclos” (índios “civilizados”) [...] (OLIVEIRA, 2003).

Para o autor a paisagem urbana e social roraimense, na infraestrutura do Brasil republicano

[...] não se podia conceber dispositivo cultural próprio de coletividade não reconhecida em sua individualidade e pseudamente integrada na unidade nacional. O processo histórico de construção dessa região brasileira, que foi eliminando o que era diferente, por meio do integracionismo, (índios e europeus rivais: holandeses, espanhóis, ingleses), transformou tudo em língua e cultura portuguesa. Portanto, a massa indígena, vista sem organização estatal e social, foi usurpada pelo próprio Estado que havia propagado direitos iguais para todos, e proposto o exercício de cidadania ao índio “livre”. Nessa empreitada de unificação federativa, caboclos (índios civilizados/integrados) sob coerção social do Estado e brancos (privilegiados pelo Estado) foram recriando os espaços e a teia social nacional, formando a paisagem urbana e social roraimense (OLIVEIRA, 2003 p 120).

As abordagens feitas por Oliveira (2003) demonstram inequivocamente a importância de se entender a formação sociopolítica de Roraima no complexo cenário Amazônico o qual se apresenta cercado de ambiguidades, tal tema vem sendo estudado e pesquisado pelo Núcleo

e Pesquisas Eleitorais e Políticas da Amazônia – NUPEPA, na Universidade Federal de Roraima - UFRR<sup>30</sup>.

De acordo com a PNAD Continua<sup>31</sup> 2014, em dezembro de 2014, a população do Brasil era de 202.827.000 habitantes, a Região Norte contava com 17.040.000 habitantes e Roraima com 445.000 habitantes, sendo o estado com menor contingente populacional. A população da capital de Roraima, em dezembro do mesmo ano, contava 315.000 habitantes (IBGE, 2015).

A situação econômica de Roraima, de acordo com a PNAD Continua 2014 (IBGE, 2015) apontou que o rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente no Brasil era de R\$ 1.052,00 e no Estado de Roraima essa renda era de R\$ 871,00. A média dessa renda na Região Norte era de R\$ 745,86.

No mesmo período, dezembro/2014, o número de pessoas, com 14 anos ou mais de idade em Roraima era de 331.000, com uma PEA de 326.000 habitantes. A taxa de participação na força de trabalho era 64,4% e a taxa de ocupação representava 60,4%. As principais posições na ocupação dos trabalhadores indicaram que 16,87% eram de pessoas que trabalhavam explorando seu próprio empreendimento, sozinha ou com sócio, sem ter empregado e contando, ou não, com ajuda de trabalhador familiar auxiliar. Em segundo lugar, 15,34%, estão os empregados no setor público, incluídos militares, políticos exercendo mandatos e empregados se empresas de economia mista. O terceiro maior grupo, 14,11%, estavam representados pelos trabalhadores do setor privado com carteira ou contrato de trabalho.

---

<sup>30</sup> <https://ufrr.br/nupepa/>

<sup>31</sup> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua é realizada através de uma amostra de domicílios e destina-se a produzir informações contínuas sobre a inserção da população na força de trabalho, associada a características demográficas e de educação, e, também, para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País.

Em números absolutos, os principais grupamentos de atividade estão assim distribuídos: administração pública, defesa, seguridade social, educação, saúde humana e serviços sociais, 52.000 trabalhadores; comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas 36.000 trabalhadores; agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura 22.000 trabalhadores; construção civil, 20.000 trabalhadores; informação, comunicação e atividades financeiras, imobiliárias, profissionais e administrativas 19.000 trabalhadores; indústria em geral, 13.000 trabalhadores.

O PIB do Brasil, no ano de 2012, foi de 2,223 trilhões de dólares segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registrando um crescimento de apenas 0,9%. Em 2013, houve crescimento de 2,3%, já em 2014, a alta foi de, apenas, 0,1% (R\$ 5,52 trilhões). O resultado aferido em 2014 foi a menor taxa de crescimento anual da economia brasileira desde 2009, quando o PIB brasileiro retraiu 0,2% no auge da crise econômica mundial. O Estado de Roraima aparece na 27ª posição de participação no PIB brasileiro. Em contrapartida, esse PIB, quando dividido pela população do estado, a renda per capita alcança R\$ 18.499,00, a 13ª maior do Brasil. A contribuição de Roraima para o PIB do Brasil é da ordem de 0,2%.

Em relação a escolarização da população do Estado de Roraima, segundo o IBGE (2015), no ano de 2014 o percentual de pessoas, com 10 ou mais anos de idade, em Roraima, sem instrução e com menos de 1 ano de estudos era de 7,3%. Enquanto que o percentual com 1 a 7 anos de estudos, nessa mesma faixa etária, era da ordem de 34%. A PNAD 2014 apontou que 58,7% dos habitantes de Roraima, na faixa etária de 10 ou mais anos de idade, possuíam mais de 8 anos de estudos.<sup>32</sup>

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, tem sua origem a partir da Escola Técnica de Roraima, que foi criada em 1988, através do Decreto

---

<sup>32</sup> Dados disponíveis em: [http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rr&tema=pnad\\_2014](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rr&tema=pnad_2014)

Estadual nº 026, de 12 de outubro de 1988. Seguindo o curso histórico da criação das Escolas Técnicas Federais, o Governo Federal criou a Escola Técnica Federal de Roraima através da Lei nº. 8.670, de 30 de junho de 1993, vinculada ao Ministério da Educação e supervisionada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC (BARRETO, 2008). A transformação da ETFRR em CEFET-RR se deu através do Decreto de 13 de novembro de 2002. (BARRETO, 2008; PEREIRA, 2011; PINHO, 2011).

De acordo com Barreto (2008) o CEFET-RR atendendo a Chamada Pública MEC/SETEC nº. 002, de 12.12.2007, preparou Projeto de Adequação Institucional para ser transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, o qual foi aprovado de acordo com a Portaria nº. 116, de 31.03.2008, da SETEC/MEC.

A transformação de CEFET-RR em IFRR foi institucionalizada com a promulgação da Lei 11.892/2008 de 29 de dezembro que 2008, que Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Na atualidade, o IFRR funciona com as seguintes unidades: Reitoria, Campus Boa Vista Centro e o Campus Boa Vista Zona Oeste, instalados na cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima. Ao interiorizar sua atuação, o IFRR tem instalado, e em funcionamento, o Campus Novo Paraíso, no município de Caracaraí e o Campus Amajari, no município de Amajari.

As discussões para expandir ainda mais a atuação do Instituto preveem a instalação de um novo campus no município de Bonfim, que na atualidade funciona como Campus Avançado, vinculado ao Campus Boa Vista Centro. Existe ainda a discussão sobre a construção de mais uma unidade na Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Nesse sentido, a gestão do IFRR busca atender a legislação que criou os Institutos Federais e corrobora com as

determinações emanadas do Governo Federal, aumentando o número de unidades e de vagas, possibilitando acesso à educação profissional, através de uma estrutura *multi campi*. (BRASIL, 2008).

Consubstanciando sua atuação no Estado de Roraima, o IFRR estabeleceu como missão,

Promover formação integral, articulando ensino, pesquisa e extensão, em consonância com os arranjos produtivos locais, sociais e culturais, contribuindo para o desenvolvimento sustentável. (IFRR, 2014).

Pinho (2011), ao analisar a evolução do IFRR, nos últimos quinze anos, destaca que esse vem atendendo as políticas de ação inclusiva da rede nacional, destacando:

- Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, nas modalidades de especialização e EJA integrado ao ensino técnico.
- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada integrada com Ensino Fundamental – PROEJA-FIC.
- Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - CERTIFIC.
- Projeto Mulheres Mil.
- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.
- Projeto de Continuação da Formação profissional, em nível médio, aos funcionários que atuam na rede pública de educação básica – PROFUNIONÁRIO.
- Núcleo de Apoio e Inclusão Profissional às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE.
- Núcleo de Educação das Relações Étnico Raciais e Ações Afirmativas – NEREA.
- Núcleo do Programa Segundo Tempo – NUSET.
- Educação a Distância – EAD.
- Universidade Aberta do Brasil – UAB. (p. 28 – 29).

O IFRR, de acordo com a autora, vem atendendo o que está preconizado no Plano de Desenvolvimento da Educação, buscando implementar políticas de inclusão através de um “*processo educacional (...) racional e cuidadoso*” (PINHO, 2011, p. 29).

Inicialmente, se estabelece aqui que o PROEJA, enquanto uma política pública, está interpretado como um instrumento de ação do Estado brasileiro, e na busca de melhor

entende-la, consideramos como elemento central de sua proposição a reestruturação produtiva vivenciada pelo mundo globalizado e os rebatimentos no mundo trabalho. Não se pode olvidar que para se alcançar a compreensão do caráter e das finalidades da educação profissional, tem-se que lembrar que as propostas de formação profissional são frutos dos processos dominantes do mundo do trabalho, principalmente, os decorrentes da reestruturação produtiva e da globalização, bem como, das influencias da história e da cultura individual e coletiva.

Assim, o caminho aqui percorrido para avaliar a implementação do PROEJA no Campus Boa Vista Centro, do IFRR, parte de uma reflexão dialética, em que se busca entender o movimento contraditório que o próprio sistema capitalista impõe para se manter vivo. Movimento esse que nas palavras de Kuenzer (2005) trata-se de uma *“exclusão includente e inclusão excludente, a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”*.

Dessa forma, parte-se do princípio de que o PROEJA, mesmo apresentando-se como uma política de inclusão, configurou-se, na realidade, como uma política de educação compensatória proposta pelo Estado brasileiro, orientada para atender as demandas do processo de reestruturação produtiva no contexto da mundialização do capital.

Na perspectiva dialética, busca-se captar o PROEJA enquanto fenômeno. Captar esse fenômeno *“significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como ao mesmo tempo nele se esconde”* (KOSIK, 1976). Considera-se que exista, necessariamente, algo de suscetível na estrutura do PROEJA, bem como uma oculta verdade que é diferente das manifestações imediatas que o Programa apresenta (KOSIK, *op. cit.*).

Assim, para analisarmos a implementação do PROEJA no IFRR, considera-se que *“a implementação pode ser compreendida como o conjunto de ações realizadas por grupos ou*

*indivíduos de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores quanto à política”* (RUA, sd, p.14).

Alcançou-se esse objetivo a partir da análise dos documentos que tratam do PROEJA naquela instituição, bem como, através de entrevistas semiestruturadas junto a gestores, professores e realização de grupo focal com alunos do PROEJA. Buscou-se identificar se o programa atendeu as expectativas do que se propunha e os determinantes do seu processo de implementação

O PROEJA, como já visto, originou-se a partir da Portaria 2.080, de 13 de junho de 2005 e do Decreto nº 5.478/2005, o qual foi revogado pelo Decreto 5.848/2006. O programa estabeleceu a integração entre educação básica e educação profissional, a ser ofertada a jovens e adultos, tanto na formação inicial e continuada, como para conclusão do ensino médio, podendo, inclusive, o aluno, ao término do ensino médio, prosseguir estudos em nível superior.

A Rede Federal foi “eleita” como *locus* privilegiado para implantação e implementação do programa, uma vez que as instituições da Rede Federal possuíam *know how* na formação profissional, bem como no ensino médio.

No IFRR, a experiência de integração entre EJA e Educação Profissional é anterior à proposta do PROEJA, tendo sido objeto de pesquisa em que foi destacado o pioneirismo de tal experiência, inclusive em documentos do Ministério da Educação (NÓBILE, 2010; BASIL, 2007).

Esse pioneirismo, conforme registros do IFRR, indica que, no ano de 2005 o IFRR, na época ainda denominado CEFET-RR, iniciou o Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio. Nesse foram ofertadas 70 (setenta) vagas, mas preenchidas apenas 66 (sessenta e seis). A justificativa para ofertar o curso, de acordo com o Plano de Curso, foi a

identificação de necessidade de mão de obra para atuar na área da construção civil no estado de Roraima, e aproveitando a capacidade instalada existente na Instituição, bem como, o número de professores dessa área específica, o curso foi ofertado.

A proposta foi construída para funcionar no horário noturno, organizada em módulos e para ser executada em quatro anos (CEFET-RR, 2005 – Plano de Curso). O arcabouço jurídico que embasou a oferta do curso foi, primordialmente, o Decreto 5.154/2004, decreto esse que revogou o Decreto 2.208/1997, e possibilitou o retorno à integração entre educação básica e profissional.

Ser pioneiro estabelece, por assim dizer, o pagamento do ônus por ousar o novo. Assim, ao analisar o resultado da oferta desse primeiro curso, diga-se de passagem, o primeiro no Brasil, que integrou EJA e Educação Profissional, o Relatório de Gestão 2006, do então CEFET-RR, demonstrou que, na continuidade do curso, no primeiro semestre/2006, permaneciam estudando apenas 34 alunos dos 66 (sessenta e seis) matriculados. No segundo semestre, daquele mesmo ano, apenas 20 (vinte) permaneceram, representando uma evasão de 48,48%, no primeiro semestre/2006, e de 69,69% no segundo semestre.

Ainda sobre o mesmo curso, ao se analisar a evolução das matrículas do IFRR a partir de 2005, essa primeira turma de curso de edificações apresenta-se no ano de 2007 apenas com 17 (dezessete) alunos matriculados, ou seja, uma perda de 74,24% de alunos em relação à matrícula inicial. Por fim, a taxa de sucesso<sup>33</sup> dessa primeira turma foi de apenas 18,18%, ou seja, apenas 12 alunos conseguiram finalizar o curso (IFRR, 2009, 2011)

Segundo Nóbile (2010), antes da oficialização do PROEJA, algumas instituições da Rede Federal desenvolviam atividades e cursos para os jovens e adultos que estavam fora do

---

<sup>33</sup> Indicador de desempenho adotado em instituições de ensino, que informa a relação percentual entre o número de diplomados e o número total de ingressantes. A taxa de sucesso é bastante utilizado nos estudos de avaliação do ensino. O indicador é calculado por meio da expressão matemática:  
TSG= número total de diplomados / número total de ingressantes.

sistema educacional formal. Algumas iniciativas realizaram-se em parcerias com Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação ou, até mesmo, com empresas da região onde estavam instalados.

As instituições identificadas pela autora foram:

- O Instituto Federal Fluminense, à época CEFET Campos, registrando no seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI ser uma escola pública compromissada com a educação para todos e que tem buscado ampliar seu alcance de atuação ao possibilitar aos cidadãos diversas formas de inserção social, através de vários projetos de inclusão social aliados à educação (PDI 2004), com destaque para o Programa de Educação para Jovens e Adultos (Alfabetização Solidária e Projeto do Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos. (NÓBILE, 2010);

- O Instituto Federal de Santa Catarina, à época CEFET-SC, iniciou em 2003 o Ensino Médio para Jovens e Adultos – EmJA, tendo como justificativa o compromisso social da instituição para com a parcela da sociedade que tinha dificuldade de acesso e permanência na educação formal e o aproveitamento do espaço físico e de pessoal no período noturno (NÓBILE, 2010)

- No Instituto Federal Sul-Rio-Gransense, antigo CEFET-Pelotas, a Educação de Jovens e Adultos, como uma modalidade da Educação Básica, tem a sua especificidade e, portanto, necessita de um modelo pedagógico próprio. Assim, o Ensino Médio para Adultos (EMA), foi desenvolvido desde 1999. O projeto inicial denominou-se “Ensino médio para Trabalhadores Excluídos do Ensino Regular” e tinha como objetivo possibilitar a “qualificação” do quadro de funcionários de empresas, com aulas desenvolvidas em seus locais de trabalho. A partir do ano de 2003, por iniciativa do próprio CEFET-RS, o projeto foi transformado em Ensino Médio para Adultos – EMA, com o objetivo de assegurar a jovens e

adultos trabalhadores uma oportunidade educacional de ensino médio e desenvolver uma experiência pedagógica (NÓBILE, 2010).

Verifica-se, dessa forma, que a integração da educação básica com educação profissional, antes da instituição oficial do PROEJA, foi uma iniciativa do IFRR, que mesmo de forma incipiente, buscou uma alternativa de inclusão para um segmento da sociedade que é mantido alijado do processo de educação.

Após a oferta desse primeiro curso integrado para jovens e adultos, que se deu, como já dito, antes da instituição do PROEJA, no ano de 2006 o IFRR passou a oferecer quatro cursos técnicos integrados a EJA. O Quadro 1 apresenta os cursos ofertados em 2006 (CEFET-RR, 2007).

**QUADRO 1 – Cursos Técnicos Integrados a EJA – 2006.1\***

<i>Cursos Oferecidos</i>	Nº Vagas	Candidatos Inscritos	Candidatos Vaga	Concurso
Enfermagem Noturno	35	35	2,02	2006.1
Secretariado Noturno	35	35	0,62	2006.1
Turismo Noturno	35	35	0,51	2006.1
Laboratório Noturno	35	35	1,34	2006.1

\*FONTE: CEFET-RR RELATÓRIO DE GESTÃO 2006

Ao analisar os Planos dos Cursos ofertados, identificamos que todos apresentaram como fundamentação legal,

Lei Federal nº 9.394/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;  
 Resolução CNE/CEB nº 03/98 – Institui as Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;  
 Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;  
 Resolução CNE/CEB nº 01/2000 – Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;  
 Parecer CNE/CEB nº 16/99 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico;  
 Resolução CNE/CEB nº 04/99 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico;  
 Decreto Federal nº 5.154/2004 – Regulamenta o § 2º do Art.39 a 41 da Lei nº 9.394/96.  
 Port. MEC nº 2.080/2005 – Estabelecer, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas

Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA.

Resolução CNE/CEB nº1/2005- que atualiza as DCN definidas pelo CNE para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004

Decreto Federal nº 5.478/2005– 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.

Além da fundamentação jurídica, específica para a área de educação, os planos dos cursos buscaram, em cada uma das áreas ofertadas, a legislação específica que regulamenta a profissão para a qual o curso formava o aluno.

Nos planos dos cursos, como forma de respaldar a oferta de cada um, fora colocado um item denominado “*pesquisa de mercado*”. No entanto, ao se fazer análise do referido item, o único curso que apresentou dados de demanda por formação na área específica foi o Curso Técnico em Enfermagem. Para esse curso, em específico, utilizaram-se dados do ano de 1997, dados esses que foram utilizados, na realidade, para a abertura do Curso Técnico Subsequente de Enfermagem no ano de 1998.

Na análise do tópico referente às estratégias de implementação pedagógica, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA, vislumbrou-se que no Parecer nº 12/2005, de 28 de novembro de 2005 (CEFET-RR, 2005), foi indicado que para todos os cursos,

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos visam à preparação e desenvolvimento das atividades de ensino com base no princípio da ***pedagogia de projetos [grifo nosso]***. Tal metodologia foi escolhida para possibilitar ao aluno melhores recursos para trabalhar os conteúdos, de forma contextualizados, atraentes e condizentes com a realidade, favorecendo sua ***inserção no mercado de trabalho [grifo nosso]***.

(...) o desenvolvimento de projetos nos módulos dos cursos, como propostas de intervenções pedagógicas em que a necessidade de aprender predomine, na tentativa de resolver situações problematizadas, gerando situações de aprendizagem contextualizadas e diversificadas, possibilitando, assim, que os alunos, ao debater, decidir, realizar analisando as situações e os acontecimentos possam construir com autonomia os seus compromissos com

o social, tornando-se profissionais técnicos competentes (CEFET-RR, 2005a, p. 1 v).

O parecer, que foi aprovado na íntegra pelo Conselho Diretor (CEFET-RR, 2005b), não fez qualquer menção à existência de levantamento de demanda ou necessidade dos profissionais para as áreas ali indicadas, quais foram: Curso Técnico em Secretariado, Curso Técnico em Turismo e Hospitalidade e Saúde, Curso Técnico de Enfermagem e Curso Técnico em Análises Clínicas. Os cursos aprovados tiveram início no ano de 2006, todos organizados em módulos e com previsão de conclusão em no mínimo três anos.

Em relação à oferta dos cursos técnicos, ao analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, do então CEFET-RR, para o período de 2005 a 2009, identifica-se que esse PDI cita uma *Pesquisa de Mercado Realizada pelo CEFET-RR*, no ano de 2004, “(...) cujo objetivo principal era subsidiar a projeção dos Cursos para um período de 05 anos, (...) em consonância com a realidade local e regional. ” (CEFET-RR, 2005c).

Dentre os cursos apontados no PDI, frutos da citada pesquisa, estavam ali listados: técnico em enfermagem, técnico em informática, técnico em manutenção de equipamentos hospitalares, técnico em secretariado, técnico em administração, técnico em manutenção de hardware, técnico laboratorista-bioquímico e o técnico em segurança do trabalho. A pesquisa não tratou da oferta de cursos técnicos integrados à educação de jovens e adultos. Mesmo assim, o CEFET-RR, no mesmo documento, PDI/2005, indica que já estava em funcionamento o Curso Técnico em Edificações, com estrutura curricular que abrangia a formação básica e a formação técnica, bem como, projetara para o ano de 2006, a oferta dos cursos integrados a EJA nas áreas de eletrônica, eletrotécnica e secretariado.

Verifica-se, até aqui, que o IFRR, antigo CEFET-RR, buscou ofertar os cursos integrados a EJA, atendendo o disposto na Portaria 2.080/2005, substituída pelo Decreto 5.478/2005, e, principalmente, no Decreto 5.154/2004, que revogou o Decreto 2.208/1997 da

era FHC. Mister salientar que, a oferta dos cursos, mesmo sem definições claras por parte do Ministério da Educação, visava à integração do ensino técnico com ensino médio na modalidade EJA.

Nos anos que se seguiram, o IFRR manteve a oferta dos cursos técnicos integrados a EJA, consolidando, por assim dizer, o atendimento às determinações do Ministério da Educação. No PDI para o período de 2009 a 2013 (IFRR, 2009), é possível identificar evolução das matrículas em cursos do PROEJA, conforme quadro abaixo:

**QUADRO 2 – Matrícula inicial\* Cursos PROEJA – IFRR – 2005 a 2013**

CURSOS	2005	2006	2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013	
			1s	2s	1s	2s	1s	2s	1s	2s	1s	2s	1s	2s	1s	2s
Técnico em Edificações – EJA	66	34	17	-	-	-	21	16	49	46	68	57	35	30	12	40
Técnico em Eletrotécnica – EJA	-	-	19	10	10	6	5	3	36	24	48	34	37	34	19	16
Técnico em Turismo – EJA	-	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Técnico em Secretariado – EJA	-	11	37	25	19	18	17	17	36	26	25	24	24	22	-	-
Técnico em Enfermagem – EJA	-	38	108	79	104	105	99	83	139	112	119	99	118	88	28	92
Técnico em Informática- EJA	-	-	33	22	55	43	66	52	79	56	71	56	67	50	26	48
Técnico em Laboratório – EJA	-	36	58	44	73	84	77	65	87	69	95	89	88	75	49	73
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>131</b>	<b>272</b>	<b>180</b>	<b>261</b>	<b>256</b>	<b>285</b>	<b>236</b>	<b>426</b>	<b>333</b>	<b>426</b>	<b>359</b>	<b>369</b>	<b>299</b>	<b>131</b>	<b>269</b>

Fonte: IFRR- PDI 2009/2013; CORES – Registro de matrículas

\* Considera apenas as matrículas novas e matrículas do primeiro semestre de cada ano.

Ao analisar o Quadro 2, verifica-se que os cursos da área de saúde e de informática mantiveram a oferta de vagas no IFRR, diferentemente dos demais cursos, os quais, além de deixarem de ofertar vagas, observa-se que o curso técnico em turismo não foi concluído.

É necessário que se entenda que a implementação de uma política não pode ser vista apenas sob o olhar de que se quer atender uma determinada demanda, mas sim, verificar as demais variáveis que estão apontadas como sendo necessárias para que essa possa ser executada. No caso do PROEJA, foi previsto que, além da oferta de cursos, as instituições da Rede Federal preparassem seu corpo docente, gestores e demais servidores, através de especialização, educação permanente e continuada, relato de experiências, bem como, estabelecesse estratégias de apoio à permanência dos alunos na instituição, através de programas de assistência estudantil, para que esses concluíssem os cursos.

Assim, consoante à proposta de implementação do PROEJA na rede federal, o IFRR,

Atendendo à política do MEC através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, o CEFET-RR constituiu parceria com o CEFET-AM para a realização de uma turma do curso de Especialização em EJA integrante do programa de formação docente para a implementação do PROEJA, executado pela SETEC através de polos regionais. Nesse curso foram atendidos em Boa Vista, no CEFET-RR um total de 21 docentes pertencentes aos quadros de servidores do CEFET-RR e da Secretaria de Educação do Estado de Roraima. (CEFET-RR, 2007, p. 22).

Trata-se aqui da primeira turma do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Após a primeira turma em parceria com o CEFET-AM o IFRR tornou-se polo e passou a oferecer o curso nos anos subsequentes. Atualmente oferece a especialização na modalidade à distância.

O Quadro 3 apresenta o número absoluto de diplomas expedidos para os que conseguiram concluir a especialização em PROEJA.

**QUADRO 3 – Diplomas expedidos Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, IFRR 2008-2015 \***

<b>ANO</b>	<b>Diplomas Expedidos</b>
2008	2
2009	88
2010	40
2011	12
2012	1
2013	0
2014	8
2015	14
<b>TOTAL</b>	<b>165</b>

**\*FONTE: DERA CAMPUS BOA VISTA CENTRO**

Os resultados apresentados no Quadro 3 explicitam o esforço do IFRR em preparar docentes e técnicos administrativos para atuarem no PROEJA e na EJA, uma vez que as turmas da pós-graduação em PROEJA são constituídas por servidores do IFRR, bem como, das escolas municipais e estadual de Roraima.

Na atualidade, para o desenvolvimento de suas ações, o IFRR tem como norte o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, aprovado para o período de 2009 a 2013, o qual de acordo com a Resolução nº 150 – Conselho Superior, de 06 de março de 2014, foi prorrogado

por mais seis meses. (IFRR, 2014). Da análise, depreende-se que o PDI traz na sua composição a indicação de ser reforçada a integração da educação básica com a educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos,

O PROEJA é uma política inovadora na história da educação brasileira, que traz como concepção estratégias de inclusão e a expansão da oferta de cursos de formação profissional, principalmente no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O PROEJA no IFRR se coaduna com a política nacional para a educação de jovens e adultos trazendo uma proposta educacional na perspectiva da inclusão social emancipatória. **Para tanto, o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral [grifo nosso].**

O atingimento da premissa pedagógica traz os seguintes postulados:

- **O reconhecimento, respeito e diálogo com o saber do aluno trabalhador [grifo nosso];**
- O respeito ao tempo e espaços de aprendizagem diferenciados;
- A contínua construção coletiva de conhecimentos. (IFRR, 2009, p. 34).

Os destaques aqui realizados demonstram que o atual PDI, se comparado ao de 2005, em pouca coisa avançou no que diz respeito ao PROEJA, ou seja, manteve-se o atendimento às orientações da proposta oficial, sem, no entanto, avançar nas questões relacionadas ao processo pedagógico. Ao recuperar as indicações da implementação do PROEJA, a proposta traz como pressupostos para o currículo,

A organização curricular não está dada a *priori*. Essa é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do Programa.

O currículo enquanto um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, enfim, de culturas, deve considerar:

(...)

b) A perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos;

(...)

d) A experiência do aluno na construção do conhecimento; trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo;

Abordagem centrada em resoluções de problemas:

- Problemas são propostos para soluções;
- A partir de sua disciplina, cada professor junto com seus alunos fornece dados e fatos para interpretação visando à solução dos problemas propostos.

(BRASIL, 2007)

Ao analisar os Planos de Cursos PROEJA do IFRR, identificou-se que as mesmas, aprovadas desde 2006, não foram alteradas. Tal situação vai de encontro a informações constantes no Relatório de Gestão 2011 do IFRR que apresenta, dentre as ações realizadas pela Pró-reitora de Ensino, “*realização de reuniões para assessoramento e orientações junto às Comissões responsáveis pela reformulação e reestruturação dos Planos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, na modalidade EJA, visando adequá-los às diretrizes da Resolução 04/99 e ao Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos*” (IFRR, 2012). Infelizmente essa reformulação não ocorreu, mantendo-se as propostas curriculares inalteradas até os dias atuais.

Denota-se uma inflexibilidade quanto ao atendimento às necessidades dos alunos do PROEJA, mantendo uma forte desarticulação entre a realidade do aluno e a realidade da instituição, fazendo com que essa instituição, IFRR, mantenha-se alheia às reais necessidades desses alunos.

Pelo verificado até aqui o IFRR buscou, tão somente, atender a indicação da oferta dos cursos como uma meta a ser cumprida pela Rede Federal, sem, contudo, propiciar reais avanços na Política.

Considera-se, no entanto, que o fato de atender a determinação do Ministério da Educação estabelece uma condição *sine qua non* de implementar o PROEJA, demonstrando, desta forma, a decisão do Estado brasileiro de intervir na questão da educação de jovens e adultos, os quais não possuem formação geral e propõe a possibilidade de uma formação profissional, confirmando, conforme Silva (2013, p. 20), “*que toda política pública é uma forma de regulação ou intervenção na sociedade*”.

Da análise dos Planos dos Cursos, na modalidade PROEJA, ofertados pelo IFRR, destaca-se os princípios ideológicos baseados no desenvolvimento de competências e

habilidades, esses fortemente presente no aspecto da avaliação a ser feita da aprendizagem do aluno, em que, de acordo com o previsto nos Planos, *o saber conhecer, o saber ser, o saber conviver e o saber fazer*, definem o aspecto avaliativo de aquisição de conhecimento que os alunos precisam apresentar.

Sendo a escola um campo de disputas, e levando-se em conta que os Planos de Cursos podem direcionar a serviço de quem a escola está, Silveira (2000) destaca

(...) o currículo não é um conjunto de conhecimentos neutros, ele é determinado num processo de seleção e expressa a visão de algum grupo, sobre o que considera como conhecimento legítimo. Logo é fruto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um grupo, uma nação (p. 22)

Nessa perspectiva, da formulação dos Planos de Cursos PROEJA do IFRR, tendo em vista ainda os princípios do PROEJA, destaca-se aqui a questão do *trabalho como princípio educativo*. Uma vez que se entende que essa premissa, advinda do pensamento gramsciano, estabelece a categoria trabalho como fundante no processo educativo desses jovens e adultos a serem atendidos pela política aqui avaliada, vê-se que esse princípio fora deixado de lado nos planos dos cursos ofertados.

Somente no PDI de 2009, é feita uma abordagem sobre o tema, inicialmente indicando que:

E importante salientar ainda, que o IFRR insere nos projetos pedagógicos de seus cursos um paradigma científico, onde o aluno possa acessar, sistematizar e produzir conhecimentos científicos para o entendimento da realidade. **O foco da educação desloca-se assim de uma pedagogia tradicional e dogmática para uma pedagogia que explique a dinâmica da sociedade capitalista como um todo, partindo do princípio de que o trabalho, como elemento fundador da sociedade, e o meio necessário para a conquista da cidadania** [grifo nosso]. (IFRR, 2009, p. 30)

No mesmo documento, nas diretrizes pedagógicas, o IFRR busca: “*Garantir a categoria trabalho como princípio pedagógico*” (IFRR, 2009, p. 31). E, segundo o PDI, 2009,

no plano para atender as diretrizes pedagógicas, o IFRR admite que o perfil do egresso que busca formar estará, dentre outras coisas, alicerçado na pedagogia das competências, que significa para o IFRR formar,

(...) o ser humano não é só formar para a sociedade e para o mercado. É formar para a felicidade. Isso significa desenvolver nesse ser também as suas potencialidades, os canais de utilização e de expressão artística, de desenvolvimento sócio-corporal e a sociabilidade prazerosa.

**Formar seres para o mundo do trabalho não poderá jamais significar o mesmo que formar seres para as empresas [grifo nosso]**, porque as empresas têm, na maioria dos casos, como está amplamente divulgado na imprensa, interesses particulares, individuais e individualizantes e, via de regra, contrários aos interesses da maioria da população. **Por outro lado, na organização econômica atual, é impossível não dialogar com o mundo empresarial [grifo nosso].** (IFRR, 2009 p. 68).

Identifica-se aqui o caráter dual, contraditório, próprio do sistema capitalista de produção. Uma situação caracterizada por um ecletismo na busca da construção de uma identidade que se preocupa, mascara ou, grosso modo, pretende contemplar o social e o capital. Nas palavras de Snyders (1976): *“A escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus “próprios coveiros””* (p. 105).

Assim, estabelece-se aqui que o PROEJA, enquanto política pública, situada sob a égide do sistema capitalista, em meio à reestruturação produtiva vigente, é uma resposta decorrente das pressões sociais, graças a pressões de sujeitos, tais como, movimentos pela educação de jovens e adultos, os fóruns EJA, dentre outros, os quais possuem interesses diversificados, portanto, contraditórios que ora se situam no campo do capital, ora se situam no campo do trabalho (SILVA, 2013).

Até aqui se pode depreender que essa política, adotada e implementada na Rede Federal, apresenta-se para atender à demanda de jovens e adultos que buscam aumentar sua escolaridade, bem como atrelada a uma realidade das escolas dessa Rede, que foram escolhidas pelo *know how* na área de educação profissional. A busca da integração entre

educação geral e educação profissional se deu antes da proposição do PROEJA, ou seja, com a promulgação do Decreto 5.154/2004. No entanto, foi a partir dessa política que se iniciou a integração. Destaca-se que segundo Cardozo (2009),

Cabe-nos também questionarmos se a adoção do termo integrado como expressa o (...) Decreto 5.154/2004 é suficiente para a construção de propostas pedagógicas que busquem a superação da dualidade entre a formação geral e a formação técnica, em que a educação geral se constitua parte inseparável da educação profissional, ou teremos apenas junção de conteúdos em grades curriculares baseadas na pedagogia das competências e na ótica da empregabilidade. (p. 233)

Concorda-se com a autora, uma vez que, mesmo propugnando por uma pretensa mudança na sociedade, a partir da elevação da escolaridade que é proposta com a integração entre educação geral e educação profissional, o PROEJA, enquanto política pública, proposta no cerne do capitalismo da sociedade brasileira, não poderia, por si só, estabelecer essa pretensa mudança, uma vez que, mesmo buscando uma formação crítica e reflexiva, mantém como fim último, da formação proposta, tornar os jovens e adultos atendidos pela proposta, únicos responsáveis pela sua *empregabilidade*.

Ressalta-se, ainda, que a noção de competências está na base curricular de estruturação dos cursos do IFRR, desde a educação profissional de nível técnico e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, bem como, nos cursos de licenciatura. Os cursos do PROEJA, ofertados a partir do ano de 2006, também apresentam na base para organização curricular a noção de competências, noção essa que permeia a concepção de formação humana e estabelece uma contradição que se configura quando, ao mesmo tempo em que a noção de competência é adotada como princípio de organização curricular, a categoria trabalho é proposta pela norma como princípio educativo. Tal situação dificulta, ou até mesmo inviabiliza a busca da superação do atual modo de ser e viver societal em que estão incluídos alunos e instituições que executam o PROEJA.

Silveira (2000) aponta que o perfil de trabalhador exigido nos novos moldes de qualificação não rompe com o sistema vigente, uma vez que essa formação vai ao encontro da propalada empregabilidade.

Na realidade, quando se exige que se formem trabalhadores com capacidade de abstração, flexíveis, polivalentes e criativos, se está beneficiando os detentores do capital em detrimento da força de trabalho, instituindo-se um reordenamento nas relações de classe, e assim fortalecendo a diferenciação, a fragmentação e a exclusão (SILVEIRA, 2000)

Todas as transformações que vem ocorrendo no mundo produtivo e que vem afetando o processo de educação da classe trabalhadora, são fortalecidos por termos e conceitos tais como: empregabilidade, competência, polivalência, dentre outras, incluídas nas propostas de qualificação do trabalhador. Ou seja, fica claro que, embora existam ganhos para a classe trabalhadora poder ter acesso a escolarização e profissionalização, o contraditório é que isso se dá na busca de o capitalismo se fortalecer e se manter à frente para impedir uma possível mudança no modo de produção vigente em nossa sociedade.

Recentemente, a SETEC buscou junto às Instituições da Rede Federal dados que demonstrem os índices de retenção, evasão e a taxa de sucesso dos cursos ofertados. A taxa média de evasão, em seis cursos da modalidade PROEJA ofertados pelo Campus Boa Vista-Centro do IFRR, para o período de 2011 a 2013 foi de 6,83%, sendo as mais altas nos cursos da área de construção civil, informática e eletrotécnica, e as mais baixas nos cursos da área de saúde e secretariado (SETEC, 2013).

No mesmo documento, se verificou que a taxa média de retenção, para os mesmos cursos e período, foi de 35%, sendo a mais alta no curso técnico em secretariado e a mais baixa nos cursos da área de construção civil e informática (SETEC, 2013).

No aspecto acima descrito se verifica que, mesmo considerando o esforço e o arcabouço jurídico e institucional que circunda o PROEJA, infere-se que a eficiência da proposta precisa ser repensada. A eficiência aqui assumida é aquela que está como a *“avaliação da relação entre o esforço empregado na implementação de uma dada política e os resultados alcançados”* (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986).

Para Rico (2009), a avaliação da eficiência está entre as mais necessárias e mais urgentes a serem desenvolvidas. Dentre os fatores apontados pela autora está a escassez de recursos públicos, pois exige maior racionalização do gasto. Exige-se dessa forma, melhoria na gestão dos programas, tornando mais eficiente a prestação dos serviços prestados. Outro fator apontado diz respeito ao quantitativo populacional a ser atendido pelas políticas e programas sociais. Sendo esse quantitativo de enorme proporção, gerir o programa com escassos recursos impõe necessariamente avaliar sempre sua eficiência.

Por último a autora aponta, mas não como menor importância, que avaliar a eficiência de uma política ou programa, é um objetivo democrático.

Na verdade, ao dispor de recursos públicos e ao implementar políticas públicas, o governo está gastando um dinheiro que não é seu; ao fazê-lo, o governo está gastando o dinheiro do contribuinte. Ora, a probidade, competência e eficiência no uso de recursos publicamente apropriados constituem, em regimes democráticos, uma das condições para a confiança pública (...) no Estado e nas Instituições democráticas. O desperdício de recursos, a corrupção, ou a incapacidade governamental são, na verdade, entraves a utilização de recursos publicamente geridos para finalidades efetivamente públicas (COHEN e ROGERS, 1993, apud RICO, 2009, p. 36)

Considerando, desta forma, os índices de evasão e retenção encontrados, em especial o de retenção, infere-se que o PROEJA, no Campus Boa Vista Centro do IFRR, tem sido pouco eficiente, contribuindo, por assim dizer, para o aumento do gasto com as turmas, dificultando o alcance dos objetivos elencados pela proposta, dentre eles, propiciar a formação omnilateral da população atendida pelo programa.

No aspecto relacionado ao investimento para a execução dos cursos do PROEJA no IFRR, verificou-se que os recursos destinados na proposta orçamentária eram compostos, até o ano de 2012, por créditos descentralizados do MEC para implementação da política. Os créditos estavam destinados ao pagamento de uma bolsa mensal no valor de R\$ 100,00 (cem reais) por aluno. Também existiam recursos destinados para a realização de atividades de educação continuada e fomento à publicação de experiências em PROEJA denominado *Diálogos PROEJA*. Os atendidos com a educação continuada e publicações podiam ser docentes ou técnicos administrativos do IFRR. (IFRR, 2010; IFRR, 2011; IFRR, 2012).

A partir do orçamento de 2013 o investimento para execução do PROEJA não contou mais com os créditos descentralizados, passando o PROEJA a compor a matriz orçamentária do IFRR. A composição dessa matriz orçamentária utiliza como um dos parâmetros as matrículas iniciais do ano anterior. Considerando o indicado no Quadro 2, apresentado anteriormente, depreende-se que a implementação do PROEJA para o ano de 2014 ficou potencialmente comprometida tendo vista a diminuição do número de alunos matriculados no início de 2013. Assim sendo, outras questões saltam aos olhos de quem busca avaliar uma política pública dita de inclusão como: Qual a percepção dos gestores, docentes e alunos sobre o PROEJA na instituição?

Na busca dessa, e de outras inquietações, docentes, gestores e alunos foram convidados a falar sobre o PROEJA no IFRR, para dessa forma vislumbrarmos o PROEJA na sua real implementação.

### **3.3 A implementação do PROEJA na perspectiva de gestores, docentes e alunos do Campus Boa Vista/IFRR**

Com a finalidade de materializar a avaliação da implementação do PROEJA no IFRR foi escolhido o Campus Boa Vista Centro, localizado no município de Boa Vista, capital do estado de Roraima. A escolha se justifica por ter sido nesse Campus que se deu o pioneirismo da integração da educação geral com a educação profissional na modalidade EJA. Também por ter sido nesse campus em que, após a criação do PROEJA pelo MEC, foram iniciadas as primeiras turmas do Programa.

Abaixo está a caracterização dos envolvidos na pesquisa, sendo que os Gestores e Professores serão identificados por letras do alfabeto, e os alunos por algarismo romano, garantindo assim o anonimato.

**QUADRO 3 – Gestores entrevistados segundo idade e local de atuação**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>IDADE</b>	<b>LOCAL ATUAL DE ATUAÇÃO</b>
A	49	Reitoria e Campus Boa Vista
B	49	Reitoria
C	43	Reitoria e Campus Boa Vista
D	51	Campus Zona Oeste
E	50	Campus Boa Vista

Verifica-se que a média de idade dos entrevistados é de 48,4 anos. De acordo com os dados de identificação constantes no instrumento de coleta de dados, apenas o entrevistado D não possui formação na área pedagógica e os demais tem formação em licenciaturas e/ou em pedagogia. Todos atuam a mais de 20 anos na área de educação e acompanharam a história do IFRR desde a época em que era Escola Técnica Federal de Roraima.

**QUADRO 4: Professores entrevistados segundo idade e local de atuação**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>IDADE</b>	<b>LOCAL ATUAL DE ATUAÇÃO</b>
F	57	Campus Boa Vista
G	47	Campus Boa Vista
H	53	Campus Boa Vista
I	48	Campus Boa Vista
J	53	Campus Boa Vista
K	53	Campus Boa Vista

A média de idade dos entrevistados é de 51,3 anos. No instrumento de coleta de dados identifica-se que os entrevistados com menos tempo de docência estão com 8 e 10 anos os demais possuem mais de vinte anos de experiência no ensino. Apenas um dos entrevistados possui outro vínculo empregatício, exercendo uma profissão técnica, os demais atuam exclusivamente no IFRR.

**QUADRO 5: Alunos do Campus Boa Vista participantes do grupo focal, segundo a idade.**

Identificação	Idade	Campus
I	34	Campus Boa Vista
II	23	Campus Boa Vista
III	25	Campus Boa Vista
IV	34	Campus Boa Vista
V	27	Campus Boa Vista
VI	32	Campus Boa Vista
VII	39	Campus Boa Vista
VIII	44	Campus Boa Vista
IX	30	Campus Boa Vista
X	28	Campus Boa Vista
XI	30	Campus Boa Vista
XII	22	Campus Boa Vista
XIII	32	Campus Boa Vista
XIV	45	Campus Boa Vista
XV	30	Campus Boa Vista
XVI	28	Campus Boa Vista

A média de idade entre os alunos é de 31,4 anos, dado esse que vai ao encontro do pressuposto do PROEJA, ou seja, pessoas com idade avançada, caracterizando uma “distorção” série-idade (BRASIL. 2007, p. 44). Os dados preliminares à realização do grupo focal, demonstram que apenas os alunos com 25 anos ou menos de idade estavam longe da sala de aula apenas três ou quatro anos, os demais estavam fora do ambiente escolar no mínimo 5 cinco anos, tendo inclusive três casos com mais de 12 anos sem contato com a escola.

Dentre os participantes do grupo focal, 50% estavam cursando os módulos iniciais dos cursos técnico em análises clínicas e técnico em enfermagem. Os demais, 50%, estavam finalizando os cursos técnico em análises clínicas e técnico em informática.

Feita essa caracterização, é importante ressaltar que avaliar a implementação de uma Política ou Programa implica necessariamente em vislumbrar que

No plano da elaboração de políticas sociais prima justamente o princípio da equidade. Em segundo plano, as políticas sociais respeitam [...] os princípios [...] equidade e eficiência. Em um terceiro plano, o da implementação, não se pode evitar procurar eficiência quando se quer alcançar equidade. (COHEN e FRANCO, 2013, p. 27).

Os autores esclarecem que para analisar como são traduzidos os princípios de equidade e eficiência nos fins das políticas públicas distinguem-se três tipos de políticas sociais em função de seus objetivos: assistenciais, de investimento em recursos humanos, ou promocionais (COHEN e FRANCO, 2013)

O PROEJA é uma política de investimento em recursos humanos. Segundo os autores, essa proposta de política possui um horizonte de médio e longo prazo, respondendo tanto às necessidades da clientela, que requer capital humano para satisfazer suas necessidades por si mesmas, como às demandas da sociedade, a qual exige uma população em condições de assegurar sua continuidade e desenvolvimento. O princípio da equidade rege estas ações, em relação ao curto prazo e à clientela, enquanto que o princípio de eficiência predomina a médio e longo prazos e em relação aos interesses societários. (COHEN e FRANCO, 2013)

Desta forma, a análise que passaremos a fazer das falas dos envolvidos na pesquisa buscará identificar a implementação do PROEJA no Campus Boa Vista do IFRR, na perspectiva da eficiência e da eficácia da Política, uma vez que essa foi criada em 2005 e implementada a partir de 2006, continuando a oferecer turmas, atingindo, assim, um horizonte de médio e longo prazos em funcionamento. Em relação a equidade, como já foi frisado por Cohen & Franco, essa está no plano da elaboração de políticas sociais, sendo um princípio *prima facie*.

Buscando estabelecer o entendimento da análise de uma política pública, no campo da implementação assumimos que o PROEJA ao ser implementado não ocorreu de acordo como

previsto pelos seus formuladores, pois tal perspectiva é praticamente impossível, considerando que a distância entre a formulação e implementação pode ser explicada em decorrência das decisões tomadas por uma cadeia de implementadores no contexto econômico, político e institucional (ROSSI & FREEMAN, 1993; MITNICK & BACKOFF, 1984; MLADENKA, 1984 apud ARRETCHE, 2001 p. 45-46).

A autora enfatiza que

Um programa é, então, o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes. (...) nessa cadeia de interações, a concepção original, tal como apresentada na formulação, é, sem dúvida, muito importante, porque as decisões tomadas durante esta fase já excluíram diversas alternativas possíveis. (...). Na realidade, a implementação efetiva, tal como se traduz para os diversos beneficiários, é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desempenhar suas funções. (ARRETCHE, 2001 p. 47).

Desta forma acreditamos que a análise do PROEJA, a partir do olhar dos participantes da presente pesquisa, poderá elucidar gargalos ainda vividos pelos jovens e adultos que tiveram, de certa forma, seu direito à educação ceifado pelas contingências e imposições do capital.

### **3.3.1 O PROEJA do Campus Boa Vista na ótica dos gestores e docentes**

A primeira questão proposta para os gestores entrevistados buscou identificar a percepção que os mesmos possuem sobre o PROEJA em relação à concepção e o desenho da proposta. Na análise das respostas, evidencia-se que os entrevistados apontam o PROEJA como sendo uma “*política de reparação*” (entrevistado E) ou “*política de inclusão*” (entrevistado A). Quanto ao foco do programa, todos deixaram claro que se trata de uma proposta para atender um contingente de pessoas que “*estavam há muito tempo fora da sala de aula*” (entrevistados A, B e E), pessoas que estavam “*com sua faixa etária fora daquela admitida para estudos regulares*” (entrevistado C e D).

Vislumbra-se o caráter pendular da análise dos gestores tendo o PROEJA como uma proposta de pagamento de uma dívida social para com a sociedade atrelada à visão da necessária imposição de se ter uma idade certa para estudar. Essa visão contribui para estigmatizar o aluno dos cursos do PROEJA. Na complementação de sua resposta, o entrevistado A afirma que

(...) apesar de deixar bem claro que é uma política para atender uma faixa etária que está fora da sala de aula há muito tempo, precisamos avançar muito nas questões relacionadas ao método pedagógico específico e também nas questões relacionadas ao processo ensino aprendizagem para podermos entender o que o PROEJA aponta na sua concepção para ser realmente uma política de inclusão.

O entrevistado C indica em relação à sua percepção sobre o PROEJA que

(...) a gente percebe que é um programa com uma estrutura muito grande visando atender um número expressivo de pessoas que estavam fora da sua faixa etária para os estudos regulares, que no início ficou um tanto a desejar no que tange ao entendimento da proposta, a minha percepção é que foi concebida de forma isolada e foi repassada aos demais órgãos, institutos, sem uma discussão mais ampla e efetiva sobre o que realmente o que seria o PROEJA.

Observando as falas acima é possível antever que os desafios enfrentados para implementar o PROEJA nasceram com a própria proposta, ou seja, uma proposta *top down*, imposta às unidades da Rede Federal que atuam na formação profissional, mas que não fora antes discutida com os executores da proposta, corroborando sobremaneira para o aumento das dificuldades de sua execução.

O entrevistado J em sua resposta vem confirmar a análise acima

(...) embora até tenhamos sido a escola pioneira neste programa no país (...) eu acho que a gente não tem muito claro essa concepção, e naturalmente o próprio desenho da proposta. Embora tenha se discutido teve pessoas que foram precursores desse caminhar, **eu vejo que essa proposta se perdeu no processo [grifo nosso](...)**.

Observa-se que as falas são complementares no que diz respeito as dificuldades de implementar o PROEJA, ou seja, desde sua concepção, o início de sua operacionalização e em especial o “*se perdeu no processo*”. Há que se destacar que desde o início dos cursos

ofertados pelo Campus Boa Vista/IFRR, os planos dos cursos não foram atualizados, alterados ou mesmo avaliados pela Instituição. Sendo uma política pública a avaliação e o monitoramento, poderiam contribuir para que o processo, indicado pelo entrevistado J não fosse perdido.

Não obstante podemos entender que para além dos desígnios exigidos pelo mercado, há outras relações desprendidas de intenções capitalistas, que poderiam ser retrabalhados e resignificados, em uma perspectiva que transcenda a ótica funcionalista das atuais políticas públicas de educação, não colocando essas apenas como pagamento de dívida social, mas, também, como possibilitadora da apreensão do conhecimento construído historicamente com vistas à superação do modelo vigente.

Não há como exaurir essa discussão do desenho e percepção do PROEJA, no entanto, o entrevistado E em sua fala contribui sobremaneira quanto ao alcance que o PROEJA se propõe em sua proposta e como está após cinco anos de execução

(...) o desenho para quem ele foi feito, levando em consideração isso, eu vejo que é uma política de reparação, eu considero como se fosse uma política de reparação (...) eu comecei no instituto há uns 5 ou 6 anos atrás e lá a gente identificava realmente aquele público do PROEJA, aqueles alunos que estavam fora muito tempo da escola e acredito que hoje, já depois quase 5 anos, a visão está diferente porque nós encontramos muitos jovens dentro das salas de aulas, meninas que ainda não terminaram o ensino médio e correram pra cá, para fazer um PROEJA mais rápido, que eles acham que é mais rápido, não é mais rápido.

Ao considerar a fala acima chama atenção a realidade vivida nas salas da EJA, onde encontram-se cada vez mais jovens que por diversos motivos não conseguiram concluir seus estudos. Tal situação, na resposta acima, se materializa também nas salas do PROEJA. No entanto, essa situação, por si só, não poderia ser uma preocupação, uma vez dentre os pressupostos do PROEJA está previsto que esse se destina aos jovens maiores de 18 anos que

não concluíram o ensino médio. Rodrigues (2010), ao abordar o tema de como a juventude chega a EJA destaca

Os jovens, quando chegam à EJA, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente, em relação ao emprego e à importância do estudo para a sua vida e inserção no mercado de trabalho.

Nos últimos 30 anos, o perfil dos que estão nas salas de educação de jovens e adultos (EJA) não é mais o de pessoas que nunca estiveram na escola. Nas salas de EJA, os jovens que tiveram uma passagem breve e com poucas aprendizagens na escola são maioria.

Na realidade o PROEJA pode e deve atender jovens e adultos que estejam na faixa etária que é entendida como irregular para a série, possivelmente possa-se diminuir a desilusão desse jovem para com a escola e ele venha a contribuir na construção de conhecimentos e saberes que possam ser disseminados na sociedade, diminuindo a evasão, a retenção e o abandono das salas de aula.

Na fala do entrevistado K, ao abordar a questão sobre a percepção sobre o PROEJA em relação à concepção e o desenho da proposta, esse se reportou à questão dizendo

Creio que a forma como fora proposto surgiu muito mais como uma imposição, mas os debates e o acolhimento dado por alguns Institutos deu a esta modalidade a oportunidade de incluir.

Já o entrevistado I, ao se referir à fala de um professor indígena, disse que

(...) [o Proeja é uma chuva depois de uma grande estiagem]. Essa fala, desse índio, desse professor indígena, traz uma reflexão que eu, no início dessa história do Proeja, dizia que o professor Hadad tinha tido uma grande sacada, não sei se foi realmente só ele que pensou isso, mas ele era o Ministro na época, de que esse aluno que vinha do ensino fundamental e que entrava no ensino médio, dentro de um programa de Educação de Jovens e Adultos, a EJA, ele nem era atendido posteriormente dentro de uma elevação de escolaridade, e nem era preparado para o trabalho, ou seja, se inserir no mercado de trabalho. E o Proeja ele além da formação acadêmica para uma elevação de escolaridade dentro de uma instituição de ensino superior, ele traz sim a possibilidade desse aluno do ensino médio entrar no mercado de trabalho, por conta da formação profissional que é ofertado dentro desses cursos.

O entrevistado H ao se referir ao PROEJA enquanto desenho e concepção expressa-se através de testemunhos de alunos

(...) um dia um aluno deu um testemunho na apresentação que eu fiz com relação à formação de PROEJA para profissionais, alunos trabalhadores, eles colocaram assim que tinha sido uma, como se fosse uma luz ou uma porta aberta para a qualificação profissional deles. Eles viram assim, como uma oportunidade de melhorar cada vez mais a mão de obra deles com relação ao trabalho que eles praticavam, que eles trabalhavam que eles faziam antes. E que assim, que eles iam aproveitar o máximo porque era a oportunidade que eles estavam encontrando naquele momento de qualificar a sua mão de obra, de buscar a qualidade do trabalho, de buscar o respeito com relação à profissão e como trabalhador qualificado, porque o mercado de trabalho precisava tanto de pessoas qualificadas.

O entrevistado G, expõe sua análise sobre a percepção do PROEJA no seguinte aspecto

Eu acho que a questão do PROEJA para a sociedade é interessante, mas eu acho que o instituto ele não está preparado pra questão dessa política, eu acho que colocaram várias turmas, ninguém se preocupa com a qualidade,(...), ano a ano vai entrando turmas e mais turmas e a questão de estrutura, de recursos humanos e tudo mais é deixado de lado, a gente tem uma equipe de professores que nem todos gostam na verdade de ensinar à alunos que ainda estão no ensino médio, vão fazer ensino médio e profissionalizante, então eu acho assim que são poucos os professores e eu não vejo preocupação por parte da instituição, da gestão em melhorar essa qualidade de ensino e proporcionar a esse aluno um ensino de qualidade (...).

As falas dos docentes apresentam a importância do PROEJA para a sociedade enquanto uma política que realmente pode atender uma população antes desassistida, tanto na formação geral quanto na formação profissional. Aparentemente, fica a cargo do docente fazer com que essa política cumpra seu papel, ou seja, contribuir para formação profissional e incluir indivíduos no mercado de trabalho. A seguir, a fala do entrevistado F ressalta esse aspecto, do compromisso que o professor tem que honrar, aliado à situação do aluno que dificulta o alcance desse compromisso

A minha experiência ela não me permite tecer um comentário objetivo, é bastante abrangente (...) levando em consideração esse universo (...) tem muita coisa a ser observada, a começar pelos alunos, nós temos alunos com todo tipo de carência que você possa imaginar, nós temos alunos praticamente semianalfabetos, nós temos

alunos que vem para cá em condições, digamos assim, degradantes em termos de situação física, estado físico, o cara chega cansado, os caras chegam exaustos, teve uma vez que um disse que estava até com fome, então a pessoa assiste aula só o corpo presente, mas a mente em si não está ali (...), como o espaço de tempo é relativamente pequeno para você fazer um trabalho de recuperação de matéria, disso daquilo e daquilo outro. A minha percepção da turma, das necessidades da turma, foi extremamente negativa entendeu? E eu não sei dizer se existe um aproveitamento real do objetivo (...), eu não fui questionado em termos da aprendizagem profissional (...) eu era questionado em termos de notas pelos alunos, apoio que eu procurei foi muito restrito, eu procurava alguém para falar mais ninguém me atendeu, do corpo de apoio do instituto não é. Não tinha apoio.

Observa-se nas falas de gestores e docentes que o PROEJA, enquanto política pública de educação inclusiva, voltada para uma população que historicamente vem sendo atendida de forma fragmentada, mostra-se necessária. No entanto, como bem indicou o entrevistado J, perdeu-se no processo na instituição. Isso mostra a fragilidade que as instituições de ensino alimentam há muito tempo quanto ao não acompanhamento ou avaliação de programas que executam, em especial para populações específicas.

Para Belloni, Magalhães e Sousa (2001),

Avaliar significa compreender as atividades, fatos ou coisas avaliadas com vistas a estimular seu aperfeiçoamento. Esta dimensão (...) é voltada não apenas para melhorar o conhecimento ou as informações sobre as ações desenvolvidas, mas principalmente para subsidiar a tomada de decisão (...) deve oferecer elementos para o aperfeiçoamento da política(...). (p. 27)

As respostas dadas, por gestores e docentes, a primeira questão confirma o que já havia sido identificado nas oficinas realizadas pela equipe da SETEC no ano de 2005 (SETEC, 2005), ou seja, a Rede Federal não estava preparada para implementar o PROEJA, mesmo depois de oito anos as dificuldades permaneceram. A falta de monitoramento e avaliação do PROEJA colaborou para manutenção das dificuldades. De acordo com ARRETICHE (2001),

(...) o grau de sucesso de um programa depende diretamente do grau de sucesso na obtenção da ação cooperativa de outros atores – governamentais e/ou não governamentais, a depender do desenho do programa -, cuja “obediência” não é um dado automático (2001 p. 50).

É bem verdade que a implementação de uma política não se dá de forma igual a forma como ela foi concebida, haja visto que, na maioria das vezes, quem elabora não é quem implementa. Considerando ainda as disputas inerentes ao sistema capitalista, onde esse sistema para se sustentar propõe em seu próprio seio mecanismos de resistência às tensões oriundas da classe trabalhadora.

O momento histórico de proposição e implementação do PROEJA marcado pela implantação do social desenvolvimentismo porque passava o Brasil colaborou para que o PROEJA fosse implantado a “toque de caixa”, buscando dar uma nova roupagem ao atendimento aos jovens e adultos distantes das salas de aula. Segundo Frigotto (1989) as teorias do desenvolvimento, surgidas no interior do capitalismo monopolista, fase de acumulação ampliada do capital, como justificativa ideológica (ocultação e direção), de intervencionismo do Estado face as crises do capital. Para Frigotto a teoria do desenvolvimento se confunde com crescimento econômico e a ideia de capital humano nasce dentro dessa perspectiva, e que ao se analisar elementos históricos-estruturais de desenvolvimento e subdesenvolvimento não se aprendeu o caráter orgânico da expansão imperialista que induz à proposição de políticas educacionais para dar resposta a necessidade de mão de obra qualificada para atender as demandas do capitalismo.

Como forma de aprofundar o entendimento da implementação do PROEJA no Campus Boa Vista Centro/IFRR, a segunda questão destinada a gestores e docentes buscou entender se os currículos dos cursos ofertados naquele campus atendiam o previsto no escopo da Política, qual seja, se indicavam elementos para a formação do homem total no sentido da omnilateralidade. Tal pressuposto, de caráter gramsciano, busca na realidade que o homem atinja o status de estar pronto tanto para ser um cidadão comum quanto poder ser um governante, pronto para vida.

Diante da questão formulada o entrevistado B respondeu que

Se você pegar o PPP, que é o projeto dos cursos, você analisa que ali havia uma preocupação muito grande de você manter uma constituição de competências, (...) uma preocupação muito grande de você manter a essência da formação básica, (...) e também a preocupação de você preparar o cidadão para o setor produtivo, que no caso era aquela preocupação de ter no currículo também a formação profissional, com isso a gente estaria ali na proposta garantindo a humanização, a formação humana, o ser, onde ali ele iria passar a conviver e também o profissional para desempenhar as suas funções laborais; (...) eu diria que a gente teria que fazer uma grande correção, ainda nessa formação cidadã, (...) acho que aí tá essa sua pergunta, é essencial talvez, estaria ali a grande ação de correção nesse currículo que é a formação cidadã mesmo, de nós resgatarmos esse ser que chega aqui pra gente com baixa estima, com total aceitação de sua exclusão, (...) eu acredito que temos que avançar muito nessa questão da formação do cidadão.

Para o entrevistado C, numa abordagem que evoca preceitos legais, ele aponta que

Eu vejo que, a própria Lei diretriz e base personaliza, no que diz respeito a concepção, primeiro no seu artigo 1º fala o que é educação e depois no seu artigo 2º os fins a que se destina a educação são propostas que ainda estão longe de acontecer no Brasil como um todo, justamente em razão desse amadurecimento de professores, coordenadores, reitores do que significa a educação, porque a ideia que se tem de educação é que se restringe unicamente ao conteúdo que é ministrado em sala de aula e não a formação do homem, (...) há uma necessidade de termos adaptações curriculares, metodologia própria para atender aqueles que estão fora da faixa etária, o que se faz em todas as instituições é replicar o ensino médio nos seus conteúdos propedêuticos de forma similar, aplicando-se esse conhecimento no ensino de educação de jovens e adultos, ou seja, não é uma questão na minha proposta de abreviar o ensino, não e sim ver o que realmente o que há de importante no conteúdo enciclopédico ali que é ministrado história, geografia e garantir uma educação mais sincera, uma educação que tenha um valor aqueles que não conseguiram completar no seu período regular de estudos (...) então é a minha visão que se estende não só ao instituto [IFRR], mas a todas as instituições que trabalham com a educação de jovens e adultos.

Para o entrevistado J

É realmente isso aqui, eu acho que seja o maior desafio, hoje a gente vê que essas propostas, elas estão longe de atingir esse processo, considerando até que o fruto talvez de um cuidado pedagógico, e metodológico de se discutir efetivamente essa formação, ela tem sido muito mais um arremedo de algumas situações do ensino integral regular, do que propriamente de uma definição de uma proposta pedagógica e curricular clara, para essa pessoa do PROEJA, quem é essa pessoa do PROEJA? É esse trabalhador que já tem uma história de vida, que tem uma formação prática às vezes, que aqui ele vem buscar um diploma, e que em sala de aula muitas vezes ele não encontra esse eco, considerando isso vários fatores, e um deles é a própria preparação do professor, em entender o que significa essa modalidade, esse cruzamento dos conteúdos mais teóricos, mais científicos, com os conteúdos de vida,

desse jovem, desse adulto e até desse idoso, então assim, eu vejo o desafio que a gente tem que buscar um caminho (...)

As falas até aqui, dos gestores e docente, demonstram que o previsto na Política e nos planos de cursos não foi efetivamente alcançado, tendo como pano de fundo, principalmente, a reprodução da metodologia aplicada ao ensino regular para os alunos do PROEJA, desconsiderando as especificidades do público a que se destina a política.

Os entrevistados E e A, sobre a mesma questão, reafirmaram as falas dos demais entrevistados, indicando que as propostas estabelecem a formação cidadã, mas que existe a necessidade de revisão dos currículos do PROEJA, não só dessa modalidade mas de outras ofertadas pelo Campus Boa Vista Centro/IFRR.

O entrevistado K ao responder à mesma questão foi objetivo em dizer que: *“Sou professora do Proeja, além de estudá-lo. Não vejo o currículo do curso proporcionando isto.”*

O entrevistado G, estabelecendo uma relação entre a responsabilidade da instituição e o fazer docente, respondeu que

(...) acredito que ainda o instituto está devendo muito nessa questão. (...) apesar de alguns professores já terem feito a especialização em PROEJA, poucos se dedicam, a maioria ensina no PROEJA como se ensinasse no ensino médio, e assim precisa se dedicar porque eles são alunos (...) já de idade, alunos que tem uma questão social, problemas sociais, e que eles levam para a escola, e não vejo nenhum empenho da escola em atualizar os professores, direcionar um pouco, da atenção pra eles, não, eles estão jogados lá e cada professor que se encarregue de fazer a sua parte, os que se preocupam conseguem ainda obter alguma coisa, (...) aí a gente percebe que na formação desses alunos ficam muitas falhas.

Os entrevistados I e H corroboram com falas anteriores em que as propostas enfatizam esse caráter de formação cidadã, humanizada, mas que na execução da proposta isso não ocorre de fato. Para o entrevistado H

(...) é muito complicado a gente dizer que vai alcançar a omnilateralidade, com relação a essa questão dos currículos e das propostas, eu acredito que a gente tinha que sentar e estudar mais um pouco com relação como vai ser

desenvolvido esse currículo, o currículo como um todo, como está proposto na Lei é uma coisa, mas na concepção, na aplicação passa por uma transformação. E com relação também até questão profissional do trabalhador, a pessoa que vai trabalhar com esses planejamentos, com esse currículo, com essa proposta. Por que muitas das vezes o professor ele não se encaixa naquela proposta de trabalho com o Proeja, e isso interfere no processo de aprendizagem(...).

Observa-se que na execução da proposta, a partir da política propriamente dita, bem como na execução do currículo, tanto gestores, quanto docentes identificam a distorção existente, ou seja, perpassa por uma retomada dos princípios da política e reconstrução dos currículos, acompanhada da preparação de docentes, gestores e quiçá, demais trabalhadores da educação, para que essa proposta possa pelo menos ter uma chance real de ser vista como uma política de inclusão, para além dos ditames do mercado de trabalho. Ou seja, a implementação do PROEJA, na forma que vem sendo executada, contribui para uma baixa eficácia de suas ações que se traduz em uma taxa de sucesso baixa, haja vista os números da retenção e evasão anteriormente apresentados.

Arretche (2001), explicita que a taxa de sucesso de uma política depende da cooperação não apenas dos agentes institucionalmente vinculados ao governo, mas de centenas de potenciais beneficiários e provedores. Consoante a isso, na identificação da evasão e retenção realizada pelo MEC/SETEC (SETEC, 2013), ficou claro que esses números estão relacionados a condição socioeconômica dos alunos, em especial a falta de apoio familiar, a necessidade de trabalhar e a falta de melhores condições de atendimento ao aluno por parte da instituição, em especial o horário de funcionamento dos cursos e a falta de flexibilidade.

Ao relacionar os dados acima com as respostas de gestores e docentes sobre a execução do PROEJA, salta aos olhos que os envolvidos são conscientes da necessidade de se dar novo direcionamento à forma de ofertar e executar a política, sob pena de,

conscientemente, contribuirão para que não exista mudança substancial na qualidade do ensino ofertado para os alunos do PROEJA.

Como proporcionar uma formação omnilateral frente a reestruturação produtiva vigente? Talvez essa resposta não tenha sido elaborada quando da elaboração dos Planos dos Cursos. Ressalta-se que a passagem do modo de organização do trabalho taylorista para o toyotista deve ser percebida como um processo que contempla continuidades e rupturas tendo em vista que o pressuposto fundamental permaneceu, a saber, a busca insaciável de acumulação de capital.

Pode parecer inalcançável observar se o aluno do PROEJA teve na sua formação o aspecto da omnilateralidade, visto que se trata de atingir, grosso modo, um aspecto da subjetividade desse aluno no exercício de sua cidadania e visão de mundo. No entanto, o que se postulou foi trazer à baila, a partir dos interlocutores da pesquisa como esses poderiam avaliar o alcance da omnilateralidade a partir dos Planos de Cursos, ficando claro, nas respostas dos mesmos, que as propostas curriculares por si só não poderiam proporcionar esse alcance.

Mesmo no aspecto contraditório que é o PROEJA, formar jovens e adultos para inserção no mercado de trabalho, quer por via formal, quer por via informal, ou ainda a partir de sua autonomia auto empregável, na perspectiva da empregabilidade, e ao mesmo tempo dizer capaz de formar o homem total para construir uma nova sociedade, a correlação de forças que a escola estabelece entre capital e trabalho, no atual estágio do modo de produção capitalista, deveria apresentar de modo mais claro nos planos dos cursos a realidade do modo de produção vigente, o que possibilitaria a esses jovens e adultos maiores condições de enfrentamento às dificuldades vivenciadas na sociedade.

Há que se pensar sobre a implementação do PROEJA, também a partir dos investimentos realizados para a consolidação da política. Em parágrafos anteriores vimos que o PROEJA previu o investimento na formação de docentes e gestores, ofertando pós-graduação *latu sensu*, a qual continua a ser oferecida no IFRR. Vejamos o que gestores e docentes falam a respeito dos investimentos financeiros e preparação de recursos humanos para atender ao PROEJA.

Sobre esses temas o entrevistado B afirmou que

(...) pelos anos que estamos trabalhando no PROEJA eu diria que não, que não temos número suficiente de recursos humanos para atender o PROEJA, e muitos que estão atuando não estão preparados, digo isso com muita propriedade dizendo onde está nossa fragilidade, o primeiro passo que temos que fazer e é isso que venho discutindo com demais gestores e professores é a gente fazer uma redefinição dessa política dentro da instituição, da execução dessa política, primeiro definindo que áreas realmente vamos ter competências para fazer, quais as áreas que tivemos sucesso, que colhemos resultados bons, as áreas que hoje está comprovado que nosso aluno, nosso egresso, está no setor produtivo, apresentando resultados efetivos dessa política, para que possamos fazer uma grande capacitação nos nossos professores e uma reestruturação logística de laboratórios, de planos (...). Mas eu diria hoje que nós temos muito que avançar se quisermos realmente levar essa política com a finalidade de formar o cidadão preparado para suas atividades.

Sobre recursos financeiros esse mesmo entrevistado enfatizou que até o ano de 2012 o MEC/SETEC garantia recursos destinados ao PROEJA extra orçamento dos Institutos, mas que a partir de 2013 todos os Institutos passariam a executar o PROEJA com recursos de suas matrizes orçamentárias. As matrizes orçamentárias dos Institutos Federais são construídas a partir do número de matrículas iniciais do ano anterior, ou seja, essa matriz apresenta-se diretamente proporcional ao menor índice de evasão dos cursos ofertados pelos institutos.

Justamente para o orçamento de 2013, que utilizou as matrículas de 2012 para o orçamento, o IFRR/Campus Boa Vista Centro assumiu um compromisso de executar uma política de inclusão com recursos próprios com uma redução de 15% (SETEC, 2013) em decorrência da evasão de alunos nos diversos cursos.

Em relação ao investimento na capacitação de recursos humanos para atuar no PROEJA, a Rede Federal recebeu recursos da SETEC por meio da Ação nº 12.363.1062.6358.0001, fomento à capacitação de recurso humano da Rede Federal e recursos diretos do Tesouro Nacional. A capacitação realizada, como já comentado, se dá no nível *Latu Sensu, Especialização em Educação Profissional na Modalidade Educação de Jovens e Adultos*. Em Roraima, tal capacitação atendeu mais professores da rede estadual e municipal de educação do que professores do próprio IFRR<sup>34</sup>. Consubstancia-se, assim, o agravamento de não se conseguir implementar uma política sem que elementos fundamentais estejam articulados, nesse caso, o docente, que sem a capacitação e o acompanhamento adequados tem maiores dificuldades em contribuir para o alcance dos objetivos da proposta.

O entrevistado C asseverou que

Acredito que cerca de uns 30% compreendem a ideia do que seja a educação dos jovens e adultos, destaco o fato de que com a expansão da rede **[expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica]** muitas pessoas, professores em especial, entraram na Rede Federal e não tinham a concepção do que seria, primeiro a educação profissional, segundo a finalidade do Instituto Federal, a que público ele se destina, qual missão, professores com doutorado não queriam dar aula no PROEJA, professores com mestrado que não tinham preparação para trabalhar com esse público, então isso levou a uma fragmentação ainda maior da proposta concebida para educação de jovens e adultos. No que tange à formação dos gestores para atender esse público eu vejo que com a expansão esses gestores acabaram tendo mais preocupações, além daquelas que já existiam, um exemplo, o surgimento do Pronatec, surgimento de programas voltados a educação a distância, implantação de novas unidades no interior, elaboração de editais para fazer concursos públicos, tudo isso acabou dividindo o tempo desses profissionais, culminando, assim, em prejuízo a uma maior dedicação ao programa de educação de jovens e adultos.

Observa-se que os gestores do IFRR entendem as dificuldades na implementação do PROEJA, destacando-se o caráter histórico de que a instituição não tinha, verdadeiramente, a expertise no atendimento a essa população de jovens e adultos, que se apresentam com idade “irregular” para os estudos. De acordo com a fala anterior, atrelado a todas as dificuldades, a

---

<sup>34</sup> Todas as turmas de especialização em PROEJA ofertadas pelo IFRR se dão em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, Secretaria Municipal Educação e Universidade Estadual de Roraima, onde são disponibilizadas vagas para os parceiros e a distribuição é equitativa.

expansão da Rede Federal, já tratada em capítulo anterior, contribuiu para que políticas como PROEJA deixassem de ter a atenção necessária, passando a Rede Federal a atender outras demandas, como acima especificado.

Sobre o tema financiamento, o entrevistado C destacou em sua fala o pagamento de um auxílio no valor de R\$ 100,00 aos estudantes matriculados e frequentes nos cursos do PROEJA

Para educação de jovens e adultos havia uma bolsa específica para os estudantes, então o critério era a frequência, de acordo com a assiduidade as aulas eles recebiam uma bolsa. Até então, esse recurso ele era descentralizado para o instituto, vinha pelo Ministério da Educação e ficava à disposição do instituto, claro que o instituto deveria fazer as previsões orçamentárias para o desembolso desse crédito.

Sobre essa bolsa, na realidade trata-se da Assistência ao Estudante PROEJA. No endereço [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12288&Itemid=562](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=562), no link Ações PROEJA 2011, o MEC informa que a transferência de recursos para Assistência Estudantil se dará via matriz orçamentária, o que visa a aumentar a celeridade do processo e evitar possíveis atrasos para os alunos. Os atrasos ali referidos estão relacionados ao modo operando dessa assistência que foi instituída no ano de 2008 após o primeiro diagnóstico de evasão nos cursos do PROEJA. Naquele ano, a SETEC identificou em mais de trinta unidades dos Institutos e CEFETS que a evasão nos cursos do PROEJA eram da ordem de 50% e que a assistência em forma de bolsa seria para ajudar os alunos com transporte, alimentação e reprodução de material.

Para ter acesso a esse recurso, antes de 2011, cada unidade da Rede Federal tinha que apresentar um Plano de Trabalho. Em fevereiro de 2011, a SETEC, através do Ofício Circular 21/2011, esclarece que no período de 2008 a 2010 as “(...) matrículas nos cursos PROEJA mais do que triplicaram”, e a forma mais célere de disponibilizar os recursos era direto na Matriz Orçamentaria, esclarecendo aos Institutos que esses receberiam em suas matrizes,

*“dentro do recurso ordinário da Ação 2994 – Assistência ao Educando da Educação Profissional e Tecnológica um valor muito superior em relação a anos anteriores que deverá ser utilizado, inclusive, para garantir assistência ao estudante do PROEJA”.*

Observa-se que, na realidade, já a partir do ano 2011, o MEC/SETEC já buscava fazer com que as unidades da Rede Federal assumissem o financiamento e a execução do PROEJA. Na disponibilização desses recursos, o discurso do Ministério orienta, mas não define que o *plus* no orçamento seja aplicado efetivamente para atender as demandas do PROEJA, só ocorrendo essa aplicação caso a unidade de ensino assim faça a previsão.

Todos os demais entrevistados, gestores e docentes, ao se referirem a recursos humanos para atender o PROEJA destacaram a necessidade de se realizar a capacitação desses recursos humanos pois, segundo eles, tal ação poderia sim contribuir para um maior sucesso da política no âmbito do Campus Boa Vista Centro, uma vez que não há, ainda, um trabalho de identificação de perfis dos docentes que gostariam de atuar especificamente com esse público. A capacitação poderia minimizar as dificuldades na execução do currículo, bem como estabelecer novos métodos de acesso aos cursos contribuindo para um maior êxito dos alunos na conclusão dos cursos.

Em relação aos recursos financeiros, todos, unanimemente, relataram saber que os alunos recebiam um auxílio em forma de bolsa no valor de R\$ 100,00, mas não sabiam precisar de que forma o recurso chegava no IFRR. Destacaram em suas falas que a bolsa ajuda muitos alunos e que nas ocasiões em que o pagamento da bolsa atrasa, é visível o aumento da ausência dos alunos nas salas do PROEJA.

A oferta de incentivos para a implementação de uma política é fator importante para que os objetivos propostos possam ser alcançados. Minick & Backoff (1984, apud ARRETICHE, 2001 p. 49) esclarecem que *“qualquer modelo adequado de implementação*

*deve ter relações de incentivo, implícitas ou explícitas, como um componente-chave*”. A autora chama a atenção no sentido de que

(...) problemas na estrutura de incentivos podem explicar grande parte das dificuldades para obter sucesso na implementação, mesmo que tenham sido cumpridos todos os demais requisitos necessários. (...) a implementação é, de fato, uma cadeia de relações entre formuladores e implementadores e entre implementadores situados em diferentes posições na máquina governamental. (ARRETCHE, 2001 p. 49).

Observamos que os implementadores do PROEJA no IFRR, gestores e docentes, identificam o viés que a Política pode assumir quando os incentivos financeiros deixam de ser assegurados, impactando, sobretudo, na qualidade dos cursos e na formação do aluno que é atendido, contribuindo, dessa forma, para que a Política apresente mais dificuldades para ser implementada.

A guisa de traçar um panorama sobre o olhar que os gestores e docentes possuem sobre o PROEJA no exato momento da entrevista foi-lhes perguntado: ***qual a sua avaliação pessoal sobre a implementação do PROEJA no IFRR?***

Na análise das respostas verifica-se que gestores e docentes se posicionaram indicando pontos facilitadores e pontos dificultadores sobre a implementação, ou como denominaram, funcionamento dos cursos do PROEJA. Dentre as respostas dadas como ponto positivo destaca-se, principalmente, que as condições de infraestrutura do IFRR/Campus Boa Vista Centro, por si só contribuem para o bom funcionamento da maioria dos cursos, principalmente para os cursos da área de saúde e informática, que possuem espaços e equipamentos suficientes para atender a demanda dos cursos e que os alunos dos cursos PROEJA tem acesso a esses espaços.

Também como ponto positivo destacaram o fato de que o IFRR é uma instituição pública que goza de respeito e reconhecimento na sociedade local e oferece ensino de qualidade, fato que pode contribuir para uma boa formação dos alunos atendidos no PROEJA.

Atrelado a essa situação destacaram ainda a oferta de assistência estudantil em forma de bolsa, mesmo não sendo de valor vultoso, ela contribui para aumentar a permanência dos alunos na instituição.

Como principal ponto dificultador citado, tanto por gestores quanto por docentes, destaca-se a necessidade de se ter docentes com perfil e capacitados adequadamente para atender os alunos do PROEJA, pois acreditam que dessa forma a evasão diminuiria, elevando, assim, a taxa de sucesso. Observaram que o perfil dos alunos atendidos nos cursos do PROEJA é muito diferente da clientela de alunos que, historicamente, o IFRR atendia, ou seja, nos cursos técnicos trabalhava-se com alunos que já tinham o ensino médio concluído e estavam ali apenas para uma formação técnica. Quanto ao ensino médio, tratava-se de alunos que chegavam com a “idade certa” para estudar. Destacaram que a trajetória de vida de muitos alunos do PROEJA apresenta-se como verdadeiro desafio para o fazer docente.

Sob esse aspecto Draibe (2001), ao escrever sobre a avaliação da estrutura e processo da implementação de uma dada política, esclarece que

As avaliações de processo, de natureza qualitativa, buscam identificar os fatores facilitadores e os obstáculos que operam ao longo da implementação e que condicionam, positiva ou negativamente, o cumprimento das metas e objetivos. Tais fatores podem ser entendidos como condições institucionais e sociais dos resultados. (p. 30)

Nesse aspecto, confirma-se a fragilidade de implementação do PROEJA no IFRR/Campus Boa Vista Centro, visto esse ter sido pioneiro na oferta dessa modalidade de ensino médio integrado a EJA, ou seja, a não realização de avaliação da oferta dos cursos contribuiu para, grosso modo, fortalecer aspectos dificultadores na execução da proposta.

Considerando as principais falas destaca-se aqui as que são direcionadas ao PROEJA enquanto política propriamente dita. A fala do entrevistado B ressalta que

(...) o PROEJA seria e pode ser a maior política de inclusão social que podemos ter nesses últimos anos em nosso sistema regular, o processo é que sofreu algumas fragilidades, algumas interferências, que até então não se

tinha previsto por causa da diversidade dessa modalidade, dificuldades como as questões sociais. A etapa de implantação foi uma etapa de sonho, muito boa, onde tivemos profissionais de várias áreas no IFRR abraçando a causa, se dedicando mesmo, acreditando, procurando se capacitar, ofertamos até cursos de especialização. Também como sendo um programa federal, nós tivemos uma expectativa muito grande, como uma alternativa em nosso estado para essas pessoas que não acreditavam mais em nada, tivemos um período muito bom; depois nós começamos a passar por um período de provas, um período onde tínhamos que realmente garantir esse modelo curricular, essa proposta, e nós tivemos algumas baixas, tivemos o enfraquecimento de algumas áreas, onde o índice de retenção e evasão que foi altíssimo, principalmente na área da indústria.

Verifica-se que a avaliação do PROEJA para esse entrevistado está pautada na descontinuidade da oferta de cursos com a qualidade pretendida pelo IFRR. Mas uma vez foi destacada a área da indústria como a que teve a maior taxa de evasão/retenção, área essa que foi a pioneira no atendimento a jovens e adultos na instituição. O entrevistado destaca que tinha que garantir o modelo curricular ofertado, contrastando com sua fala anterior, quando destacou que o alcance da formação do homem total não estava garantido no currículo. Para Silveira (2000) ao abordar o tema currículo esse

(...) deve ser compreendido a partir do contexto no qual se insere, aliado às condições em que se desenvolve, identificando o seu caráter social e histórico, o qual é perpassado por relações de poder que possibilite as regulações econômicas, políticas e administrativas (...) (p. 108).

Nesse aspecto, mesmo que se considere que o currículo oficial distanciou-se sobremaneira daquele que ocorre no cotidiano, a falta de acompanhamento, monitoramento e avaliação do PROEJA, no âmbito do IFRR, pode ter contribuído para o fatal comprometimento de sua implementação, levando às altas taxas de retenção e evasão.

O entrevistado C em sua fala fez o seguinte contraponto

(...) o acesso a uma educação pública gratuita, como também a garantia de uma bolsa para a continuidade dos seus estudos, o ambiente iluminado, salas climatizadas, eu vejo que são elementos facilitadores; agora não adianta ter uma infraestrutura, a parte física, se a parte humana, os recursos humanos não estão capacitados, envolvidos para o atendimento desse público. Eu vejo que a iniciativa, a concepção do programa é de suma importância, porém enquanto não for encarada com realidade, ter na instituição um setor específico para trabalhar a relação professores e alunos no que diz respeito a

esse atendimento deste público, nós não teremos uma resposta mais positiva com relação a importância da educação de jovens e adultos, não só local, mas de forma nacional.

A fala do entrevistado C reforça o caráter descuidado que se tem com a oferta da EJA e do PROEJA em todas as instâncias. Ressalta que as condições objetivas, prédios, equipamentos, por si só não poderão garantir o sucesso da política. Tal assertiva reforça o que está previsto no Documento Base do PROEJA, primeiro que se trata de uma modalidade de ensino que trabalha com “sujeitos marginais ao sistema”. O documento destaca ainda que no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional a perspectiva de inclusão de jovens, e jovens e adultos, de classes populares era baixa. Esse aspecto assevera as dificuldades enfrentadas pelo conjunto de docentes e técnicos administrativos em atender de forma adequada os alunos do PROEJA.

O entrevistado A, ao abordar a temática da implementação do PROEJA no IFRR, destacou que

Eu acho que uma das questões que pelas falas das reuniões pedagógicas, nos encontros que nós fizemos para elaborar os planos, um dos aspectos que dificultou, é que nossa equipe, naquela época, e que alguns ainda estão hoje nos cursos, é a falta de entendimento do que é o PROEJA. Quem é esse público? A que e a quem se destina esse programa? Eu acho que falta da equipe pedagógica incluindo o diretor de ensino, o coordenador de curso, o coordenador pedagógico falta a essa equipe o entendimento que programa é esse? A quem se destina? Como colocá-lo em prática? Por que uma coisa é o que está na diretriz, você lendo, poxa você diz isso aqui vai realmente atender, é um programa que na sua concepção é bonito, mas quando a gente vai para execução, a gente percebe que existe uma distância entre o que está ali naqueles documentos orientadores, reguladores, e a execução, porque aparecem dificuldades, falta investimento numa capacitação mais efetiva.

A fala do entrevistado A reforça sobremaneira a necessidade de investimento em capacitação de todos os envolvidos na implementação do PROEJA, ou seja, uma ação prevista que envolveria desde a formação inicial e continuada para docentes e gestores, até o fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional. Quanto as linhas de pesquisa são de conhecimento público que são inúmeros os

grupos existentes Brasil afora, no entanto ao buscar essa informação junto ao IFRR não foi identificado nenhum grupo criado ou gerido pelo IFRR.

A perspectiva de se debruçar sobre temas relacionados à educação pode qualificar qualquer temática educacional, uma vez que a educação torna-se momento essencial da reprodução social, tanto da ordem vigente como das tendências revolucionárias a sua superação. Isso exige dos intelectuais engajados a retomada de estudos mais substantivos, isto é, que envolvam a problemática dos fundamentos, desenvolvimento, contradições e possibilidades do ser social. O conhecimento da materialidade social é um pressuposto básico para sua transformação. (COSTA, PAULA, MORAES, 2013)

O entrevistado J ao falar sobre o PROEJA e o papel da instituição destacou que

Nós temos que ter um tempo para retomar esse cenário, é um projeto que eu acredito, é o projeto, talvez, mais inclusivo que o Instituto defende, mas eu acho que é preciso a gente fazer o cenário dessa realidade, considerando todos esses aspectos, quem é essa pessoa que aqui chega? Quais as suas condições? Quais as suas expectativas? Os problemas que ele enfrenta no dia a dia? Não para a gente solucionar, mas para gente traçar um caminho curricular que possa garantir esse diálogo do que ele espera com qualidade, e do que ele pode fazer. Eu defendo que a gente precisa levantar essas dificuldades, e ao mesmo tempo, a partir dessas dificuldades, a gente olhar para dentro da nossa instituição e ver, o potencial que a gente tem tanto de espaço, como de recursos, às vezes, mal utilizado, como os próprios professores que a gente tem para uma formação, aí eu acho que uma metodologia prática mesmo, o aprender fazer fazendo, porque o professor também precisa ter um olhar novo para o EJA.

Identifica-se a complementaridade das falas, o entrevistado J destaca o caráter inclusivo do PROEJA, considerando em especial o público que se quer atender, chamando atenção para o desconhecimento desse público por parte do IFRR, ao mesmo tempo em que alude à necessidade de que os professores no atendimento aos alunos do PROEJA aprendam o ofício de estar na EJA no próprio exercício da aula.

Esse novo olhar do professor para o PROEJA requer o entendimento de que “*os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, seres humanos transformados são,*

*portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. ” (MARX, 1982).*

O entrevistado H destacou a dificuldade de atuar no PROEJA com a seguinte fala

***Eu não sabia [grifo nosso]**, eu achava que trabalhar com o PROEJA era fácil, era a mesma coisa do que eu já trabalhava antes, mas não é. É um desafio mesmo, é uma questão de você gostar, de você querer, de você estar ali envolvida no processo mesmo. Quando eu entrei para trabalhar eu fiquei perdida, perdida e decepcionada, eu achava que eu ia dar as mesmas aulas que eu dava antes para os alunos adolescentes do ensino médio, eu não consegui, porque eu senti aquele impacto com os alunos e os alunos comigo, eles não entendiam o que eu estava falando para eles, eles ficavam olhando e não sabiam o que responder, e eu pensei: Meu Deus, isso não é para mim! É muito difícil, eu não sei trabalhar com esses alunos. Foi um desafio muito grande, porque eu caí, me jogaram lá no PROEJA, eu não sabia nem o que era aquilo. Depois eu fui me adaptando, fui procurando saber o que era, **fui aprendendo com eles [grifo nosso]**. Aí quando veio pós-graduação eu fui fazer, lá também fiquei um pouco empacada, era muita pedagogia e eu não tinha base de pedagogia, então foi mais um desafio, **tive que aprender, estudar [grifo nosso]**. E me perguntava o que eu estou fazendo aqui? Mas eu não desisti.*

Confirmar-se na fala do entrevistado H a Tese 3 de Feurbach, “*que o educador tem ele próprio de ser educado. ” (MARX, 1982).* O fazer do professor se materializa no entendimento de que o conhecimento se consubstancia na construção coletiva desse conhecimento. Machado (1989) ao abordar o processo de diferenciação escolar destaca que o trabalho humano se aperfeiçoou ao longo da história, pelo desenvolvimento das habilidades e destrezas e pelo progresso dos instrumentos e materiais. A autora continua sua análise enfocando que o emprego da força muscular e da habilidade manual tem cedido lugar ao desenvolvimento de outras faculdades provenientes do sistema nervoso superior, traduzindo-se em novas modalidades de produção. Não somente as relações entre os homens e os homens se modificaram, como também a relação entre os próprios homens.

Na fala do entrevistado G, destaca-se o papel da gestão do IFRR e a relação com inúmeros programas criados pelo governo Federal

Eu acho que o PROEJA abriu as portas para um público que não tinha acesso ao Instituto, é um programa mais direcionado, hoje uma parte da comunidade, tem acesso ao Instituto federal, mas o que dificulta, que eu vejo mesmo, é que falta mais empenho da gestão, eu acho que a gestão está muito centralizada no todo, e a política ela fica meio que de lado, porque eu acho que o Instituto está sobrecarregado dessas políticas de governo e talvez por conta disso não dê conta de tantas atribuições que tem que ser desenvolvidas.

Ficou claro na fala do entrevistado G que o acesso à educação para jovens e adultos antes destituídos desse direito, no âmbito do IFRR, se materializa com a implantação e implementação do PROEJA. Chama atenção, no entanto, que mesmo com a oportunidade de acesso o PROEJA não recebera a atenção adequada por parte da gestão, na visão do entrevistado não houve negligência, mas sim contingências que fizeram com que a gestão não desse a resposta adequada às necessidades do PROEJA.

Ao citar que o *“Instituto está sobrecarregado dessas políticas de governo”* faz-nos refletir sobre os programas na área da educação, propostos pelo Governo Federal, que impõem às instituições de ensino metas a serem atingidas, metas essas, na maioria das vezes, relacionadas a quantidade de pessoas atendidas, bem como, relacionadas a uma resposta a ser dada para o setor produtivo, com formações rápidas que não propiciam a classe trabalhadora interpretar o fetiche que tais ações e programas lançam sobre ela, mantendo dessa forma a reprodução do sistema. Programas de formação de massa como foi o Planfor na época do governo de FHC, e mais recentemente o Pronatec, os quais apresentam números de atendimento na casa de milhares de pessoas.

Sobre esse aspecto Alves (2013) esclarece que as inovações sociometabólicas do capital se disseminam por meio de treinamentos em empresas, políticas governamentais, currículos escolares, aparatos midiáticos da indústria e, inclusive, igrejas, que constituem uma pletora de valores, expectativas e utopias de mercado que se cristalizam em noções, vocábulos ou conceitos que falam por nós nas instâncias de produção e reprodução social.

Ressalta-se que para Marx & Engels (1978) ao fazerem crítica ao sistema de ensino burguês destaca que

*Não é a sede de promover a ciência e a cultura que anima o capital; a sua tendência irreprimível para o lucro faz-lhe aplicar a ciência descoberta pelo trabalhador coletivo. Com efeito a ciência e a técnica que são a força produtiva e a riqueza maior são gratuitas para o capitalista: «A ciência não custa absolutamente nada ao capitalista o que não impede de a explorar. A ciência de «outrem» está incorporada no capital pela mesma razão do que o trabalho de outrem.*

Pode-se assim buscar entender o contraditório no seio do capitalismo, existe a necessidade de serem mantidos programas oficiais de formação e qualificação profissional para garantir a reprodução do sistema, que no atual momento da reestruturação produtiva, terá à sua disposição um número cada vez maior de trabalhadores com formação que atenda o capital, e mais do que isso, prontos a atender de acordo com as novas regras impostas pelo mercado, quais sejam, a flexibilização dos contratos de trabalho, formação polivalente, que se integrarão a força de trabalho para garantir sua própria existência e daqueles que deles dependam.

Observando as transformações ocorridas e que ocorrem no mundo atual, tem-se que destacar o papel do Estado em intervir ou não no setor econômico. O entrevistado K aborda o tema com a seguinte fala

Creio que uma modalidade como esta deva receber total apoio da instituição, pois ela é a oportunidade de cumprir o papel social e neste sentido não via isto assegurado aí. Creio que uma boa formação pedagógica poderia melhorar e além disto a cobrança por parte da gestão para que os docentes assumam que são também professores do PROEJA.

A preocupação do entrevistado K vai ao encontro dos questionamentos feitos por professores e equipe pedagógica das instituições da Rede Federal que participaram do primeiro seminário promovido pelo MEC/SETEC (BRASIL, 2005), em que ficou claro que o PROEJA, no que pese sua elevada importância social, deveria ter sido melhor discutido com os atores que deveriam implementar a proposta. Naquele seminário ficou claro que a Rede

Federal não dispunha de docentes qualificados para atender os jovens e adultos que o PROEJA quer atender.

Reforça a tese a necessidade de formação permanente e estabelecimento de compromissos a serem assumidos por todos os envolvidos na implementação do PROEJA.

Diante das respostas dadas por gestores e docentes sobre a implementação do PROEJA no IFRR/Campus Boa Vista Centro, ficou claro que a execução da política se distanciou da sua concepção e engenharia no que diz respeito ao alcance de seus objetivos. Identificou-se que as propostas curriculares construídas foram na realidade adaptações das já existentes na instituição, ou seja, desconsideraram de forma premente o caráter inclusivo da política a qual está voltada para atender a um público diferente daquele que sempre fora atendido no IFRR.

Para a implementação da Política existiu o investimento na formação de docentes. No entanto, ao que parece, conforme a fala do entrevistado B, *“tivemos o enfraquecimento de algumas áreas, onde o índice de retenção e evasão foi altíssimo”*, ou seja, investimento em formação, *latu sensu*, existiu, porém, os frutos dessa formação não ocorreram como esperado.

Considerando o PROEJA como uma política de inclusão, voltada para um público considerado possuidor de distorção série/idade nos estudos, verifica-se que todas as dificuldades apontadas permeiam a realidade histórica da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a qual nunca teve uma proposta de Estado para atender de forma digna essa população.

De acordo com Santos (2008),

(...) a população a que se destina a Educação de Jovens e Adultos é fruto do processo histórico de formação social do país, especialmente em seus aspectos econômicos. Observamos que a troca da matriz econômica

conduziu e conduz as políticas educacionais visando sustentá-la com a disponibilização de mão de obra escolarizada.

O atendimento às demandas dessa população perpassa não apenas pela necessidade de se formar adequadamente as equipes que com ela trabalharão, mas também respeitar a origem desse público, quais seus anseios, qual o potencial que possuem, dentre outras nuances, para assim implementarem-se ações que deem conta do que está previsto na Política, ou seja, uma formação omnilateral.

Buscando entender, conforme as palavras do entrevistado J, que “público é esse?”, foi realizado um grupo focal com alunos de diversos módulos dos cursos ofertados pelo IFRR/Campus Boa Vista Centro na modalidade PROEJA, para buscar entender a visão que os mesmos tem sobre essa política.

### **3.3.2 O PROEJA do Campus Boa Vista Centro na ótica dos alunos.**

Como já descrito foi realizado um grupo focal com dezesseis alunos dos módulos iniciais e finais (QUADRO 5), sendo a média de idade dos participantes era de 31 anos.

Para a realização do grupo focal os alunos foram esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa, fazendo-se uma explanação sobre o PROEJA enquanto Política Pública e seu funcionamento no âmbito do Brasil e do Instituto Federal de Roraima. Foi apresentado o roteiro de execução dos trabalhos no grupo e esclarecidas as dúvidas suscitadas, em especial o caráter do sigilo da identificação dos participantes.

Na execução das atividades do grupo, optou-se por falas abertas baseadas no roteiro proposto. Todos os participantes receberam cópia do roteiro, foram estimulados a escreverem no próprio roteiro suas respostas. Em seguida, para cada questão chave respondida por escrito, os participantes foram convidados a comentar suas respostas. Fez-se uma rodada de falas

identificando-se, dessa forma, palavras chaves sobre o tema que ora se estava conversando. Após a rodada de falas os participantes eram convidados a registrar suas impressões e opiniões acerca do tema tratado em tarjetas, as quais foram afixadas em local indicado pelo facilitador. Todos os registros foram recolhidos ao final e realizado o cruzamento das falas, com os registros no roteiro e com os registros das tarjetas.

Na análise destaca-se que os alunos apresentaram dificuldades em realizar os registros solicitados, embora tivessem verbalizado suas impressões acerca do funcionamento do PROEJA no IFRR.

No quadro a seguir está a síntese das respostas do grupo focal, referentes as questões 1 e 2 do roteiro, buscou-se aqui a percepção dos alunos frente a expectativa ao ingressar no Curso, bem como a avaliação que fazem sobre o desenvolvimento do curso.

**QUADRO 6 – Síntese das respostas dos alunos às questões 1 e 2 – Grupo Focal**

Questões Particip.	QUESTÃO 01) Expectativa ao ingressar no curso	QUESTÃO 02) Desenvolvimento do curso				
		a) Seu tempo para estudar	b) Percepção quanto a duração do curso	c) Importância dos temas estudados	d) Aproveitamento dos conhecimentos anteriores	e) Horário de funcionamento do curso
1	<i>Conseguir exercer a profissão</i>	Somente a noite	Sem resposta	Ampliou entendimento para atuar na área de saúde e cuidar da própria saúde	Sem resposta	Atendeu a expectativa
2	Seria difícil concluir devido ao pouco tempo para estudar	Disponha de um tempo razoável	Suficiente	Muitos e novos conhecimentos, são novos desafios	Aprimorou algumas coisas que já sabia	Atendeu a expectativa
3	<i>Sair preparado para o mercado de trabalho</i>	Tinha tempo suficiente	Ótimo	Algumas matérias foram resumidas, por exemplo: matemática e física.	Ajudou a compreender muitas questões vivenciadas no dia a dia	Ótimo conciliou estudos e trabalho
4	Conseguir qualificação profissional	Sempre tive tempo disponível	Bom	Muitos e novos conhecimentos, são novos desafios	Já tinha ensino médio – aprimorou informações que já possuía	Ótimo conciliou estudos e trabalho
5	Concluir ensino médio e ter um curso técnico	Somente a noite	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Atendeu a expectativa
6	Concluir o curso	Disponha do dia todo	Suficiente	Sem resposta	Não foram aproveitados, nunca perguntaram o que já sabia.	Atendeu a expectativa
7	Pensava que se tratava apenas de um curso técnico	Disponha de pouco tempo, pois trabalho pra ajudar a família	Muito longo	Muito importante para quem vai atuar na área da saúde	Mais ou menos, poucos professores se interessavam pelo que já sabia.	Melhor seria iniciar às 19:00
8	<i>Concluir e entrar para o mercado de trabalho</i>	Disponha de pouco tempo	Sem resposta	São informações que ajudarão para a vida toda	Sem resposta	Ótimo conciliou estudos e trabalho
9	<i>Conseguir uma boa profissão e continuar a estudar</i>	Tinha tempo suficiente	Complicado para quem tem família e trabalha	Superou a expectativa	Mais ou menos, poucos professores se interessavam pelo que já sabia.	Atendeu a expectativa
10	<i>Concluir o curso e trabalhar na área</i>	Disponha de pouco tempo	Bom	Novos conhecimentos importantes para o trabalho na área que escolheu	Sem resposta	Atendeu a expectativa
11	Concluir ensino médio e ter um curso técnico	Disponha de pouco tempo	Suficiente	Temas importantes para o resto da vida	<i>Poucas vezes ocorreu, e a troca de informações, quando ocorreu enriqueceu o conhecimento</i>	Atendeu a expectativa
12	Adquirir novos conhecimentos	Disponha de um bom tempo	Sem resposta	Temas importantes para o resto da vida	<i>Mais ou menos, poucos professores se interessavam pelo que já sabia.</i>	Atendeu a expectativa
13	Concluir o ensino médio	Tinha tempo suficiente	Sem resposta	Temas importantes para o resto da vida	<i>Quando ocorreu ajudou a modificar o modo de ver a realidade</i>	Atendeu a expectativa
14	<i>Concluir o curso e passar em concurso</i>	Somente a noite	Melhor seria em 2,5 anos	Informações que ajudarão na profissão	Sem resposta	Atendeu a expectativa
15	Adquirir novos conhecimentos	Não respondeu	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta
16	Concluir ensino médio e ter um curso técnico	Disponha de pouco tempo, pois trabalho pra ajudar a família	Muito longo	Conteúdos importantes para o trabalho na área que escolheu	Acredita que quase nada foi aproveitado	Não é bom, a escola precisa pensar melhor sobre esse horário do curso

Na análise das respostas, em especial às relacionadas a primeira questão, e alertando que não se trata de pura tautologia, fica claro que esse jovens e adultos atendidos pelo PROEJA, apostam na possibilidade de inserção no mercado de trabalho ao final do curso, mesmo frente ao pouco tempo que dispunham para estudar e considerando o tempo de formação que é de três anos. As respostas aqui identificadas poderão, em tempo oportuno, indicar caminhos para que o IFRR reflita e reconstrua a forma de implementação do PROEJA,

pois, a participação dos sujeitos beneficiados por uma Política, na avaliação de sua implementação pode contribuir para correção dos possíveis desvios que essa pode vir a apresentar.

As respostas relacionadas ao desenvolvimento do curso apontam que o horário de funcionamento, o tempo disponível para estudo e a duração do curso atendem as expectativas dos participantes, ou seja, permitem, uma formação que lhes conduza à inserção no mercado de trabalho.

Como se trata de jovens e adultos que possuem trajetórias de vida, em que muitas vezes a escola tornou-se distante dos horizontes, chama atenção o relato dos participantes ao deixarem claro que poucas vezes suas experiências de vida tenham permeado a construção dos novos saberes, bem como, ficou notório que quando isso ocorreu se sentiram valorizados e com possibilidades outras de mudança de comportamento e um novo olhar no seu fazer diário, na sua vida.

A proposta do PROEJA, baseada no atendimento a essa população que está à margem da educação, indica que urge a necessidade de atender essa população valorizando suas experiências de vida. Há que se estabelecer uma nova forma de educação que não se baseie exclusivamente no “despejo” de informações para quem supostamente não possui informação que contribua para o novo.

Pochmann (2007, p 295-296) ao abordar o tema da educação profissional destaca que *“somos produtos da sociedade urbana e industrial em que só estudam jovens, crianças e adolescentes. Na nossa escola e no nosso ensino não há pessoas idosas, não há adultos.”* Ou seja, o estabelecimento do PROEJA para atender essa demanda no seu processo de implementação escamoteou que esse adulto e esse jovem, durante seu processo de formação, precisa ser ouvido, pois essa escuta construirá efetivamente pontes de sociabilidade. Esse

fenômeno, sociabilidade, é que poderá vir a contribuir na formação do homem total, saindo do mundo do trabalho da execução e, quem sabe, construindo um mundo do trabalho da concepção (POCHMANN, 2007 p 296.)

Ainda na análise das respostas do grupo focal verifica-se que muitos participantes não dispunham de tempo suficiente para estudar pois tinha que trabalhar para assim garantirem a reprodução de sua força de trabalho e o sustento de suas famílias. É possível inferir que essa situação, trabalho e estudo, contribua para as altas taxas de retenção e evasão nos cursos do PROEJA. O modo de produção capitalista, no atual momento de reestruturação produtiva, exige que o trabalhador tenha qualificação, e esse trabalhador, subsumido, por essa exigência busca dar resposta sob pena de ficar fora do mercado de trabalho.

Sob o aspecto acima discorrido Kuenzer (1986), ao estudar as relações de produção e a educação do trabalhador, com base em MARX e Engels chama atenção para essa situação ressaltando que: *“o homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação, e portanto, de humanização e desumanização”*(p. 11).

Ora, ser trabalhador e estudante poderia ser mais prazeroso do que ser um sacrifício, para tanto, seria necessário que propostas como o PROEJA, assumisse a formação omnilateral não apenas no discurso, mas numa prática emancipadora, que proporcionasse o desenvolvimento de saberes coletivos, a partir dos saberes que esses homens e essas mulheres detêm. Não oportunizar a esses alunos momentos de plena expressão daquilo que conhecem e daquilo que almejam, é estabelecer que essa escola os assume como páginas em branco, é negar o trabalho como princípio educativo, princípio esse que é um balizador do PROEJA.

O quadro a seguir apresenta a síntese das questões 3 a 5 do grupos focal, aborda questões relacionadas aos recursos humanos disponibilizados pelo IFRR, a infraestrutura disponibilizada para os cursos e a avaliação que cada participante faz do PROEJA.

**QUADRO 7 – Síntese das respostas dos alunos às questões 3 e 5 – Grupo Focal**

Questões Particip.	3) Os servidores, docentes e técnicos administrativos, estão preparados para atender o curso	4) Percepção das condições de infraestrutura, recursos financeiros e organização do curso	5) Avaliação pessoal do PROEJA
1	Sim	A infraestrutura atendeu muito bem.	Achei bom, abriu portas, nos mostrou que somos capazes.
2	Sim, supriram a necessidade	A infraestrutura é a melhor de uma escola aqui do estado.	Não pensei que chegaria ao fim, me superei.
3	Sim, estão de parabéns pelo desempenho	Os recursos financeiros, para atender os alunos, deixa a desejar, poderia ter vale transporte, também vimos materiais vencidos nos laboratórios, muitos atrasos no pagamento das bolsas.	Ótimo, é uma base para cursar o ensino superior
4	Sempre tem aqueles que não atendem as necessidades do aluno,	Vejo que o curso precisa de uma melhor organização para atender as necessidades dos alunos	Excelente programa, proporcionar a quem não teve a chance de concluir o ensino médio e nessa oportunidade ainda mais com uma profissão.
5	Não	A infraestrutura atendeu muito bem.	PROEJA o melhor projeto.
6	Sim	A infraestrutura atendeu muito bem.	Muito bom! Ajuda as pessoas a estudar o médio e o técnico, oportunidade pra se ter uma formação
7	Alguns sim, outros não podiam nem estar ali	Mais ou menos, tem infraestrutura, mas tem falhas na atenção às necessidades dos alunos, falta acompanhamento daquilo que estamos aprendendo	Projeto bom, concluir estudos e poder trabalhar.
8	Falta gestores para atender as necessidades do curso	Muitas necessidades dos alunos do PROEJA não são atendidas, falta mais organização da gestão para atender as necessidades dos alunos	Projeto bom, mas falta melhorar os professores que só dão a parte teórica, os professores da parte prática foram ótimos.
9	Alguns sim, outros não	Tem uma boa estrutura, fica muito a desejar a atenção dada aos alunos	Uma das melhores oportunidades para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino médio, e melhor ainda, saindo com uma qualificação profissional.
10	Sem resposta	A infraestrutura atendeu muito bem.	Projeto bom, concluir estudos e poder trabalhar como técnico
11	Sim	A infraestrutura atendeu muito bem.	Uma ótima oportunidades para os que não concluíram o ensino médio, e melhor ainda, saindo com uma formação profissional.
12	Sim	Poderia ter mais qualidade no ensino, mesmo assim agradeço ao PROEJA	Nota 10, foi ótimo para os alunos.
13	Sim	A infraestrutura atendeu muito bem.	Ótimo, grande oportunidade para quem não teve condições de estudar antes.
14	Sim	Mais ou menos, tem infraestrutura, mas tem falhas na atenção às necessidades dos alunos, falta acompanhamento daquilo que estamos aprendendo	Projeto bom, concluir estudos e poder trabalhar.
15	Deixa muito a desejar	A infraestrutura atendeu muito bem.	Bom! Oportunidade de formação e ingresso no mercado de trabalho.
16	Sim	A infraestrutura atendeu muito bem.	Ótimo, é mais um incentivo para continuar a estudar e preparado para o mercado de trabalho.

Ao se analisar as respostas referentes ao atendimento prestado por servidores do IFRR/CBVC aos alunos do PROEJA, são identificadas falas que se coadunam com as mesmas falas dos gestores e docentes, ou seja, a de que é realmente necessário a preparação adequada desses servidores para atender o público a que se destina o PROEJA.

Isso demanda decisões que busquem entender os objetivos do PROEJA, dentre eles o de contribuir para uma formação cidadã, formação esta que não esteja apenas voltada para o mercado de trabalho, mas uma formação humana que suscite o exercício da cidadania para a consecução de uma sociedade mais justa.

Em relação à formação de docentes e outros sujeitos para atuar com EJA, Queiroz (2007, apud FERRO e MOURA, 2012, p 193) destaca que

O primeiro desafio está em garantir que o (a) professor (a) em sua formação inicial, tenha acesso aos conhecimentos essenciais da EJA, uma vez que os cursos de formação deveriam preparar, em tese, para o trabalho em qualquer nível de ensino. [...]. As especificidades da EJA exigem uma formação que dê conta, além da escolarização básica, da construção coletiva de estratégias de transformação, seja individual ou coletiva.

Reconhece-se que urge a necessidade de formar docentes para atender os alunos do PROEJA. Mas, para atender ao PROEJA, a formação docente não poderá deixar de agregar a formação geral com a formação técnica. Dessa forma, se para atuar na formação geral são muitos os desafios, agregar as modalidades EJA e Educação Profissional torna-se mais desafiador ainda. Mesmo considerando que nas falas dos alunos ficou claro que as aulas práticas se sobressaíram frente às teóricas, ainda assim, tem-se que pensar e avaliar a formação a ser planejada, para que essa não se dê apenas no plano da formação para execução, mas que se possa avançar para uma formação de concepção (POSCHMANN, 2007 p. 298).

No que se refere às condições para atender o curso, em especial infraestrutura, recursos financeiros e organização do curso propriamente dita, verifica-se que, para a maioria dos alunos, a infraestrutura atende a demanda dos cursos. Essa fala combina-se com a dos docentes e gestores que também apontam a infraestrutura do Campus Boa Vista Centro é um ponto positivo para oferta do PROEJA.

Ressalta-se que já na proposição do PROEJA, pelo MEC/SETEC, a questão da infraestrutura e a tradição da oferta de curso de excelência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica já eram destacadas como a possibilidade de realização de uma experiência inovadora na oferta da EJA no Brasil, visando justamente integrar a educação básica à formação profissional (BRASIL, 2007 p. 29).

Os participantes destacaram, com propriedade, que não bastava infraestrutura, chamaram atenção quanto a necessidade de um atendimento mais específico às necessidades dos alunos, tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto da gestão. Observações como essas também surgiram entre os docentes, ou seja, a necessidade de se ter uma atenção especial para as questões da formação desses alunos. Avalia-se que o processo ensino-aprendizagem dos sujeitos assistidos pelo PROEJA teria que romper com as situações de exclusão que essa população vem sofrendo historicamente, possibilitando, dessa forma, uma inclusão real desses alunos na sociedade, a qual ainda está pautada por formas perversas de inserção no mercado de trabalho, dentre elas a precarização dos direitos trabalhistas (BRASIL, 2007).

Na questão relacionada à percepção dos participantes sobre o PROEJA, todos manifestaram satisfação em poder participar dos cursos PROEJA, elogiando a proposta e destacando principalmente a conquista de poder concluir os estudos e poder trabalhar após a conclusão. Chamou atenção as falas de superação e de possibilidade de continuar a estudar, demonstrando assim que é uma proposta viável para atender a quem ela se propõe, ou seja:

*“Os sujeitos educandos (...) com faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado, constituindo um grupo populacional que tem sido reconhecido como integrante da chamada distorção série-idade” (BRASIL, 2007 p. 45).*

Marx (1978) ao abordar o ensino profissional em regime capitalista enfatiza que

(...) o verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais possíveis, de tal forma que, se é afastado de um ramo pelo emprego de uma nova máquina ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa instalar-se noutro lado o mais facilmente possível. (MARX & ENGELS, 1978 p. 74)

Verifica-se que a formação polivalente do trabalhador não é, de forma alguma, uma condição da época moderna, essa condição interessa aos detentores do meio de produção pois a consequência seria que, se a mão-de-obra era um excedente num ramo da indústria, este excedente espalhar-se-ia imediatamente pelos outros ramos de indústria, apesar de a baixa de salário num ramo originar ainda mais seguramente do que antes uma redução geral dos salários (MARX & ENGELS, 1978).

Na busca em entender o alcance a que chegou o PROEJA no IFRR/Campus Boa Vista Centro, a partir da implementação ali realizada, ao retomarmos o Quadro 2 (p.145) apresentado nesta pesquisa, o qual traz o número de matrículas nos diversos cursos do PROEJA do ano de 2005 a 2011, e ao compararmos com os dados abaixo é possível inferir quão frágil essa Política se mostrou na Instituição.

**QUADRO 8 – DIPLOMAS EXPEDIDOS PROEJA – IFRR/CAMPUS BOA VISTA CENTRO 2009 A 2014**

<b>CURSO</b>	<b>ALUNOS ATENDIDOS<sup>1</sup></b>	<b>EXPEDIDOS<sup>2</sup></b>	<b>SUCESSO<sup>3</sup></b>
TEC EM EDIFICAÇÕES	134	17	,13
TEC EM ELETROTÉCNICA	79	10	0,13
TEC DE ENFERMAGEM	213	53	0,25
TEC EM ANÁLISES CLÍNICAS	211	31	0,15
TEC EM INFORMÁTICA	148	15	0,10
TEC EM SECRETARIADO	61	12	0,20
<b>TOTAL</b>	<b>846</b>	<b>138</b>	<b>0,16</b>

FORNTE: DERA/IFRR/CBVC

<sup>1</sup> FREQUÊNCIA ABSOLUTA, CONSIDERANDO AS MATRÍCULAS INICIAIS DE 2006.1 A 2011.1

<sup>2</sup> PERÍODO DE EXPEDIÇÃO DOS DIPLOMAS: 01/07/2009 A 26/02/2014

<sup>3</sup> A fórmula estabelecida para identificar-se o indicador é expressa da seguinte forma:

$TSCT = \frac{NCT}{NAIT}$ . Onde: NCT representa o número de concluintes e NAIT o Número de Alunos Ingressantes nos cursos técnicos Logo:  $TSCT = \frac{138}{846} = TSCT = 0,16\%$ .

O Quadro 8, apresenta a Taxa de Sucesso dos diversos cursos PROEJA ofertados pelo Campus Boa Vista Centro/IFRR, considerando as matrículas de alunos novos, que ocorrem no primeiro semestre de cada ano, no período de 2006 a 2011 (QUADRO 2 p.145), tem-se em números absolutos 848 alunos matriculados nos primeiros módulos de cada curso. A taxa de sucesso média alcançada foi de 0,16, demonstrando a fragilidade que a Política enfrenta no âmbito do Instituto. Considerando que a Rede Federal foi escolhida como *locus* privilegiado para implantação e implementação inicial dessa Política, esses dados impactam, sobremaneira, no reconhecimento da dificuldade que as escolas da Rede vêm apresentando, em especial o IFRR, para atenderem de forma adequada o público a que se destina o PROEJA.

Como o sistema capitalista é de fato contraditório, num movimento de idas e vindas frente às crises cíclicas que enfrenta, o setor de educação, que é estruturante na sociedade, sozinho não conseguirá dar as respostas de transformação que se espera.

Kober (2004) ao se referir ao tema educação, trabalho e qualificação profissional indica que poucas ideias têm a força consensual daquela que vincula educação, emprego desenvolvimento,

(...) poder-se-ia dizer que esse consenso ideológico se dá por meio da aglutinação da relação educação-emprego em torno da noção de empregabilidade: quanto melhor a sua escolaridade, mais empregável é o sujeito. Noção esta que transfere para o indivíduo total responsabilidade sobre sua educação e qualificação e a consequente possibilidade de permanecer empregado (KOBBER, 2004).

Fica evidenciado que o caráter estruturante das políticas de educação busca, de forma organizada e orquestrada pelo capital, a manutenção do atual estado de coisas que vivenciamos, em especial os embates da classe trabalhadora com a reestruturação produtiva, e acima de tudo, o enfrentamento do desemprego estrutural instalado frente a atual crise mundial do capital. Torna-se imprescindível que o debate acerca da atual forma de existência e resistência do capital seja retomado e aquecido no sentido de se buscar sua superação, mas esse trabalho deverá ser feito a muitas mãos e mentes, inclusive no seio das escolas e, principalmente, nas salas de aula, para que essa superação não se torne uma tarefa de *Sísifo*.

## CONCLUSÃO

Não se pretendeu nessa pesquisa exaurir o tema da educação profissional integrada a educação de jovens e adultos, o objetivo proposto de avaliar a concepção do PROEJA e sua implementação no Campus Boa Vista Centro do IFRR foi alcançado. Nessa busca pode-se reconstruir a trajetória da EJA no Brasil, reforçando o entendimento que se trata de uma modalidade de ensino marcada pela fragmentação e pelo descaso do Estado brasileiro. Pouco, ou quase nada, se modificou em todos esses anos. Os fenômenos da evasão e retenção nessa modalidade de educação continuam presentes, ainda são tímidas as iniciativas para se reverter essa situação, permanecendo, em muitos dos casos, dependente da ação de grupos ou pessoas que se identificam com esse fazer, e o fazem de maneira a minimizar o abandono que jovens e adultos, que não tiveram a chance de estudar, ou mesmo iniciaram e depois abandonaram os estudos, amargam diariamente.

No trilhar da pesquisa buscou-se desvendar o PROEJA, sua concepção, seus princípios, o seu engendramento no atual momento da reestruturação produtiva que o mundo vive, e, principalmente, as possibilidades de ser realmente uma proposta de política de inclusão para jovens e adultos. O PROEJA apresenta, grosso modo, a possibilidade de um horizonte diferenciado para jovens e adultos excluídos, historicamente, do processo de educação. Os percalços da política promoveram distorções na sua execução que colaboraram para dificultar o alcance de suas metas e seus objetivos, uma vez que sua concepção se emaranhou com a promessa de superação da realidade que vivemos, ao mesmo tempo em que, atribuiu aos jovens e adultos a responsabilidade por tal superação. Um discurso fantasioso, próprio do fetiche capitalista.

Na busca de entender a gênese do PROEJA, sua concepção, engenharia e o que busca alcançar, vislumbrou-se uma proposta que traz em seu bojo a possibilidade de atender jovens

e adultos que poderão alcançar a conclusão do ensino médio integrado a educação profissional, atendidos, no início, em instituições da Rede Federal de Educação, depois sendo ampliada a proposta para que estados, municípios, entidades sindicais e o sistema S também fizesse essa formação, não só no nível do ensino médio, mas também no ensino fundamental, e com oferta de cursos de Formação Inicial e continuada.

Nesse aspecto identificou-se que o PROEJA trouxe todo um arcabouço teórico de cunho revolucionário, indicando que a superação do atual modo de produzir a vida na sociedade precisa ser superado, mas como trata-se de uma proposta engendrada no seio da sociedade capitalista, e que as escolas não se apresentam “*desinteressadas*”, o contraditório se mostra presente, em especial, a indicação de que a formação que esses jovens e adultos têm acesso não lhes garante inserção no mercado de trabalho, tornando-os apenas com maior possibilidade de concorrência, ou seja, empregáveis. A concepção central do PROEJA é de que possa ocorrer a formação integral do educando, combatendo a dualidade estrutural existente entre formação técnica e formação geral. Na síntese da concepção do PROEJA estabeleceu-se que essa proposta reconhece a EJA como modalidade de educação com conhecimentos específicos e que necessita de um olhar diferenciado tanto de formuladores da proposta, como de quem vai implementá-la. Desta forma buscou-se nos documentos oficiais e nos planos dos cursos ofertados pelo IFRR se essa concepção se fazia presente, infelizmente se identificou uma justaposição de conteúdos o qual deveria ser executado ainda de forma dual e fragmentada.

Entender o PROEJA significou também apreender seus princípios, num total de seis princípios norteadores: *inclusão da população em suas ofertas educacionais; inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; ampliação do direito a educação básica, pela universalização do ensino médio; trabalho como princípio educativo; pesquisa como fundamento da formação; e, condições*

*geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.* Verifica-se que seus princípios retomam temas importantes ligados à educação, enquanto proposta vislumbra-se o anseio de realmente poder-se atender de forma digna jovens e adultos destituídos do direito aos estudos no chamado ‘tempo regular’, para que isso pudesse ocorrer esses princípios precisariam estar presentes, também nas propostas dos cursos, bem como seus implementadores conhecerem e perseguirem a efetivação dos mesmos. Verificou-se que pouco ou nada dos princípios estão presentes nas propostas, dificultando sobremaneira a efetivação nos moldes em que ele foi concebido.

Na busca de apreender os caminhos da implementação do PROEJA, fez-se uma avaliação da experiência no Campus Boa Vista Centro do IFRR, o Campus foi escolhido por ser essa unidade da Rede Federal a pioneira na oferta dessa modalidade de ensino integrado, antes mesmo do PROEJA ser proposto oficialmente. Fez-se a reconstrução histórica da criação da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, identificando que essa Rede é constituída por Instituições históricas com mais de 100 anos de existência, sempre atuando na formação profissional de nível técnico e que atualmente é constituída por Institutos Federais de educação, Centros Federais de Educação, Universidade Tecnológica do Paraná, Colégio Pedro II, Escolas integradas à Universidades Federais e Escolas Agrotécnicas, ou seja, uma diversidade de instituições em que a maioria delas permanece com o objetivo maior de formar técnicos nas mais diversas áreas profissionais.

Desde sua proposição o PROEJA teve como locus privilegiado para ser implementado as unidades da Rede Federal por se tratarem de instituições com reconhecida experiência na oferta de cursos técnicos e que precisariam, no entender dos propositores, apenas avançar na integração do formação geral com o ensino técnico.

O cerne da pesquisa foi avaliação da experiência da implementação do PROEJA no campus Boa Vista Centro do Instituto Federal de Roraima, Campus esse tido como o pioneiro na oferta de Educação Profissional Integrada a EJA. Nessa busca fez-se análise de planos de cursos, documentos oficiais e dados secundários relacionados ao PROEJA, bem como, foram entrevistados gestores, docentes e alunos ligados ao PROEJA, para assim poder-se avançar para além da aparência do PROEJA e adentrarmos sua essência.

A pesquisa demonstrou que os alunos, os gestores e os docentes participantes da pesquisa expuseram que muitos são os desafios a serem enfrentados para que o PROEJA, de fato atenda com mais qualidade e eficiência os alunos atendidos no Campus Boa Vista Centro. Da análise documental aos depoimentos dos participantes da pesquisa, identificou-se um fosso muito grande, ou seja, os princípios norteadores do PROEJA não são identificados facilmente, mesmo o princípio do ensino técnico integrado, como forma de superar a dualidade entre ensino técnico e formação geral não está muito claro pois, identifica-se que as propostas dos cursos consubstanciam apenas a justaposição de conteúdos e cargas horárias a serem alcançadas nas diversas disciplinas.

A proposta de expandir para toda a Rede Federal, o atendimento a um público historicamente excluído dos processos educativos, a proposição de qualificar docentes e gestores para implementarem o PROEJA, todas essas nuances se parecem com o lento caminhar de *Sísifo* rumo ao topo da montanha rolando sua rocha. No entanto, essa rocha despenca, mantendo assim o mito; despenca quando as dificuldades identificadas de atender a modalidade de EJA esbarram com o histórico de privações que esse público continua a enfrentar; despenca quando o eco de construir novos saberes a partir do saber que o outro tem não é valorizado, desconsiderando a trajetória de vida e as experiências desses indivíduos, homens e mulheres, rotulados, muitas vezes, como os que estão sem “idade adequada” para estudar; a rocha de *Sísifo* continua a despencar quando fica claro que a Rede Federal, e aqui o

IFRR/Campus Boa Vista Centro, diz que vai atender o PROEJA, mas não consegue articular os saberes e experiências que esses jovens e adultos trazem na sua bagagem de vida.

Como então tratar a formação do PROEJA a partir do trabalho como princípio educativo, que é uma perspectiva gramsciana, cuja trajetória desse princípio passaria, necessariamente, pela transformação dessa escola, que está a serviço do Estado capitalista impregnada de dogmas neoliberais, em uma escola desinteressada a qual seria capaz de conduzir a uma formação real a partir das construções de saberes e conhecimentos coletivos e entenderia que o trabalho, na perspectiva marxista, é a transformação que o homem faz da natureza para manutenção de sua existência, e não apenas a produção de bens de consumo que se dá, no mais das vezes, pela exploração do homem pelo homem, degradando o meio ambiente, esgotando assim seus recursos.

O PROEJA enquanto proposta de inclusão atende, grosso modo, a necessidade de jovens e adultos matriculados nos diversos cursos. Fica claro que os alunos atendidos pelo PROEJA avaliam a iniciativa de forma positiva pois se sentiram incluídos, se sentiram capazes, se sentiram valorizados, mesmo com os percalços por eles identificados, vislumbrando que a iniciativa foi uma das melhores coisas que lhes aconteceu, senão a melhor na área da educação.

Observou-se que o formato de educação profissional do IFRR, ainda não superou, no mais das vezes, a formação tecnicista que busca atender as demandas do mercado de trabalho, do mundo da acumulação capitalista, tal afirmação se pauta no resultado das análises realizadas dos planos de cursos e dos relatórios de gestão do IFRR. Possivelmente esse formato, histórico, de oferta de educação profissional tenha se apresentado como elemento dificultador para o alcance dos objetivos e metas do PROEJA.

Os resultados comparativos das Taxas de Sucesso, do Relatório de Gestão do IFRR do ano 2009 e a identificada na presente pesquisa, que considerou o total de alunos ingressantes até o primeiro semestre de 2011, confirmam as dificuldades e desafios para a consecução dessa política, apontados por alunos, gestores e docentes que contribuíram para esse trabalho. Esses dados indicam também que o PROEJA é uma Política de importante envergadura para o público que ela se propõe a atender. A prova dessa importância é que quase 900 pessoas se matricularam nos cursos ofertados pelo IFRR, até o primeiro semestre de 2011, ou seja, uma demanda que necessita ser atendida, mas também que esse atendimento ocorra de forma a contribuir para a construção de um mundo melhor.

Pode-se identificar que desde seu início, os desafios de implementação do PROEJA eram notórios, percebendo-se que os movimentos em torno da necessidade de atender esse público caminham a partir das iniciativas de segmentos dos professores e trabalhadores que atuam nesse ramo da educação, com pouca participação social dos próprios beneficiários. Esses, no mais das vezes só aparecem quando são provocados a falar sobre sua situação escolar.

Outro aspecto identificado foi quanto ao financiamento do PROEJA, inicialmente os recursos para o PROEJA eram destinados às Instituições da Rede Federal de forma descentralizada, para atender especificamente os beneficiários da proposta, bem como, garantir a qualificação de gestores e docentes responsáveis por implementar a proposta. Mesmo com tantos gargalos que se apresentaram na implementação da proposta, o MEC/SETEC a partir do ano 2012 impeliu aos Institutos e demais integrantes da Rede Federal a responsabilidade de bancarem o PROEJA a partir de seus orçamentos consignados pela Lei Orçamentária anual (LOA), deixando de contribuir de forma descentralizada para a consecução da proposta. Isto posto, todas as dificuldades apontadas desde o nascedouro da

proposta agravaram-se e o resultado foram as baixas taxas de sucesso dos diversos cursos ofertados no Campus Boa Vista centro do IFRR.

A busca de transformar o PROEJA em uma política fortalece o entendimento de que o PROEJA, de forma fetichista, fortaleceu o mundo da aparência, próprio da sociedade capitalista. O PROEJA trouxe em sua concepção o discurso de transformação desse mundo em um mundo melhor, trabalhou com o “mundo da aparência”, embora esse mundo tenha consistência e validade do mundo real. Para implementar o PROEJA utilizou-se apenas da prática utilitária cotidiana, ficando, dessa forma, no pensamento comum, captou-se, assim, a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas, dificultando a compreensão da realidade da oferta de uma formação integrada para jovens e adultos excluídos (KOSIK, 1976, p. 15).

O PROEJA enquanto política que requer mudanças importantes no atendimento às necessidades dos que estão com a propalada distorção “idade-série”, mescla-se de proposições fetichistas, apresenta-se como uma proposta reformista de defesa do capitalismo, que se baseia na tentativa de realizar mudança gradual na sociedade, removendo “defeitos específicos”,. Dificultando o entendimento de que um sistema alternativo é possível Mészáros (2008 p. 62 e 65).

A partir das análises realizadas reforça-se o entendimento que o papel da educação torna-se soberano, na elaboração de estratégias apropriadas e adequadas que possam contribuir para mudar as condições objetivas de reprodução, bem como, para a auto mudança consciente dos indivíduos, os quais podem concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

O papel transformador do PROEJA, o de formar o homem total, omnilateral, vem capangando a largos passos. Sem os investimentos devidos, sem a abertura de uma discussão

ampla com todos interessados na proposta, em especial com aqueles que se quer atender de fato. Reitera-se aqui o mito de *Sísifo*, ou seja, não atingir-se-á o topo da montanha e a pedra rolará abaixo, tendo que se reiniciar o processo novamente. Há que se implementar o PROEJA numa perspectiva social abrangente, com equidade, dando-se mais a quem tem menos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Marcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio\\_alves\\_beaba\\_mec\\_usaid.pdf](http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf)
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.
- ARRETCHE, Maria Tereza da Silva. **Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas**. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.
- ARROYO, Miguel. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?** In: Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.
- BANCO MUNDIAL. **Education Strategy 2020 – plano de consulta sobre a estratégia para o setor da educação 2020 do grupo banco mundial**. 2010. Disponível em: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConceptNote\\_BR.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConceptNote_BR.pdf)
- BARRETO, Ronaldo de Almeida. **Da Escola Técnica de Roraima ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima: um contexto histórico**. Boa Vista, 2008. Disponível em [http://wikikit.ifrr.edu.br/index.php/publicacoes/doc\\_download/221-historico-da-etfr-ao-ifrr](http://wikikit.ifrr.edu.br/index.php/publicacoes/doc_download/221-historico-da-etfr-ao-ifrr)
- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL, Cristiane Costa. **História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje**. Universidade Católica de Brasília, sd. Disponível em [www.ucb.br/sites/100/103/tcc/12005/cristianecostabrasil.pdf](http://www.ucb.br/sites/100/103/tcc/12005/cristianecostabrasil.pdf)
- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) >
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2001**. Brasília. 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 01/2000**. Brasília. 2000.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Senado Federal, 2009.
- BRASIL. Decreto de 13 de novembro de 2002. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima e dá outras providências. In: **Diário Oficial da**

**União.** Brasília, nº 221, p. 18, 14 de novembro de 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 junho 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.html) .

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 julho 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.html) .

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 julho 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.see.rj.gov.br/coie/NOVIDADES/d0405154.pdf> >

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: SETEC, 2007.

BRASIL. Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959a. 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/ccivil\\_03/leis/L3552.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm)>

BRASIL. [Decreto nº 47.038 de 16 de outubro de 1959b](#). Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Disponível em: < <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Decreto+n%C2%BA+47.038>>

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>

BRASIL. [Lei nº 6.344, de 6 de julho de 1976](#). Cria o Centro de Educação Tecnológica da Bahia e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6344.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6344.htm)>

BRASIL. Lei nº 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/ccivil\\_03/leis/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm)>

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)>

BRASIL. [Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998](#). Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em; <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9649cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9649cons.htm)>

BRASIL. **Proposta de Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica:** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília/DF,

2003.

BRASIL, Ministério da Educação. SETEC. Seminário Nacional de Avaliação do PROEJA. Relatório Síntese. 2005

COSTA, Frederico; PAULA, Ruth de; Moraes Betânia **Marxismo, trabalho e ser social**. In: *Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo*. Deribaldo Santos, Susana Jimenez, Cleide Maria Quevedo Quixada Viana, Jackline Rabelo (Organizadores). Fortaleza: EdUECE, 2013.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes**: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade. São Luís: Edufma, 2009.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010)**. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho\\_re\\_s\\_int\\_GT1.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_re_s_int_GT1.pdf)

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CEFET-RR. Direção de Ensino. **Parecer 012/2005**. Boa Vista, 2005<sup>a</sup>.

CEFET-RR. Conselho Diretor. **Resolução 042-CONDIR/CEFET-RR/2005**. Boa Vista, 2005b

CEFET-RR. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2009**. Boa Vista, 2005c. Disponível em <[www.ifrr.edu.br](http://www.ifrr.edu.br)>

CEFET-RR. **Relatório de gestão 2006**. Boa Vista, 2007. Disponível em: <[www.ifrr.edu.br](http://www.ifrr.edu.br)>

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. Avaliação de projetos sociais. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSTA, Antonio Cláudio Moreira. **Educação de jovens e adultos no Brasil**: novos programas, velhos problemas. In: Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional, vol. 4/nº 8. Abril, 2010. Disponível em: <<http://geppge.blogspot.com.br/2010/04/caderno-de-pesquisa-pensamento.html>. Acesso em Jan/2012.>

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Massagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. In: Cad. CEDES vol.21 no.55 Campinas novembro 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0101-326220010003&script=sci\\_issuetoc](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0101-326220010003&script=sci_issuetoc)>

DIÓGENES, Eliane Maria Nogueira. **Uma avaliação política e do processo de implementação da reforma do ensino médio no Ceará**. Tese de Doutorado em Políticas Públicas – Universidade Federal do Maranhão. São Luis, 2010.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Avaliação de implementação**: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

- ELSTER, Jon. *Alquimias de la mente. Las racionalidade y las emociones*. Barcelona: Paidós, 2002.
- ESCOREL, Sarah. **Exclusão social no Brasil contemporâneo** – um fenômeno Sócio-cultural totalitário? XIX Encontro Anual da ANPOCS GT – Cidadania, Conflito e Transformações Urbanas. Caxambú – MG, outubro de 1995
- ESCOTT Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. **História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”** Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2012. Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.
- FERNANDES, Jarina. **Educação profissional integrada à educação básica, na modalidade de educação de jovens e adultos: políticas públicas federais emergentes no Brasil e em Portugal (2005-2010)**. Disponível em: <[www.anpae.org.br/simpósio2011](http://www.anpae.org.br/simpósio2011)> Acesso em 08/12/2011.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi, RAGGI, Désirré, RESENDE, Maria José. **A Eja integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições**. Trabalho aprovado pelo GT 9, para a 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 7 a 10 de outubro de 2007.
- FERRO, Janaice Israel; MOURA, Tania Maria de Melo. **Formação inicial e (des)continuada dos professores do 2º segmento da educação de jovens e adultos**. In: MELO, Adriana Almeida Sales de; PRADO, Edna Cristina do. **Educação, história, política e educação de jovens e adultos**. Maceió: EDUFAL, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica**. In: *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000..
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FIGEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Angelina Maria C. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica**. IDESP. São Paulo, 1986 (mimeografado).
- FRIGOTTO, Gaudêncio (organizador). **Educação e Crise do Trabalho**. Perspectivas de final do Século. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico: Elaboração e formatação**. Explicação das normas da ABNT. 14 ed. Porto Alegre: s.n., 2007.
- GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013
- GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (organizadores). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere Volume 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- 2001.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere Volume 4**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- HADDAD, Sérgio, DI PIERRO Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. In: Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-ago 2000, p.108-130.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio contínua 2014**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rr&tema=pnad\\_2014](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rr&tema=pnad_2014)>
- IGNÁCIO, Paulo César de Souza. **Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs**. Disponível em <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_centros\\_federais\\_de\\_educacao\\_tecnologica.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_centros_federais_de_educacao_tecnologica.htm) . Acesso em Dez./2013>
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicacenso-escolar-sinopse-sinopse>>
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília, 2013.
- IFRR. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 – 2013**. Boa Vista, 2009. Disponível em: <[www.ifrr.edu.br](http://www.ifrr.edu.br)>
- IFRR. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018**. Boa Vista, 2014. Disponível em: <[www.ifrr.edu.br](http://www.ifrr.edu.br)>
- IFRR. **Relatório de Gestão 2010**. Boa Vista, 2011. Disponível em: <[www.ifrr.edu.br](http://www.ifrr.edu.br)>
- IFRR. **Relatório de Gestão 2011**. Boa Vista, 2012. Disponível em: <[www.ifrr.edu.br](http://www.ifrr.edu.br)>
- IFRR. **Relatório de Gestão 2012**. Boa Vista, 2013. Disponível em: <[www.ifrr.edu.br](http://www.ifrr.edu.br)>
- IFRR. Conselho Superior. **Resolução nº 150/Conselho Superior, de 06 de março de 2014**. Boa Vista, 2014. Disponível em: <[www.ifrr.edu.br](http://www.ifrr.edu.br)>
- JANELA, Almerindo Afonso; RAMOS, Emílio Lúcio Villegas. **Estado-nação, educação e cidadania em transição**. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol 20, nº 001. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2007. Disponível em: <[www.redayc.uaemex.mx/pdf](http://www.redayc.uaemex.mx/pdf)> , acesso em 08/12/2011.
- KOBER, Cláudia Mattos. **Qualificação profissional: uma tarefa de Sísifo**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas; Editora Autores Associados, 2005.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2000.

- LIMA, Valéria Ferreira Santos de Almada. **Qualificação e emprego no Brasil:** uma avaliação dos resultados do PLANFOR. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, 2004.
- LIMA, Valéria Ferreira Santos de Amada. Apresentando referências de fundamentação das experiências de pesquisas avaliativas. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva (org). **Pesquisa avaliativa:** aspectos teórico-metodológicos. São Paulo; Veras Editora, 2008.
- LÖWI, Michael. **Ideologias e Ciência social:** elementos para uma análise marxista. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização:** cidadania ou submissão. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino.** Lisboa: Moraes Editores, 1978.
- MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach.** Lisboa – Moscovo: Edições Progresso, 1982.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Editora Moraes, 1983.
- MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil:** da história à ação. Palma de Maiorca: Tese de Doutorado pela Universitat de les Illes Balears, 1999.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Projeto Minerva. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/projeto-minerva/>>. Acesso em: 11 de mar. 2016.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- NOSELLA, Paolo. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional:** o processo de desmantelamento dos CEFETs. Campinas: Cortez, 2003.

- OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos e CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **As políticas neoliberais para a educação profissional**: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. III Seminário Nacional Educação Profissional e Tecnológica. Belo Horizonte. Minas Gerais, 2012. ISSN: 1983 – 1315. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2012/GT-03/GT03-019.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-019.pdf)>
- OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. **A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima**. São Paulo, Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, 2003.
- PINTO, Antônio Henrique. Educação matemática e formação para o trabalho: práticas escolares na Escola Técnica de Vitória – 1960 a 1990. Tese de doutorado. PPGE/UNICAMP, Campinas, 2006.
- PAIVA, Jane. **A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil**. In: MACHADO, Maria Margarida (org). Em Aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v 22, nº 82. 2009.
- PICONEZ, S. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papyrus, 2002.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2005
- POCHMANN, Márcio. **Democracia, trabalho e educação profissional** – mesa redonda. In: I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica/2006. Anais e Deliberações. Brasília, 2007.
- PRADO, Edna Cristina do. **Políticas públicas federais para a educação de jovens e adultos**: um olhar sobre a reforma dos anos 90. In: MELO, Adriana Almeida Sales de e PRADO, Edna Cristina do. (Organizadoras). Educação, história, política e educação de jovens e adultos. Maceió: EDUFAL, 2012.
- RAMOS, Marize N. **A educação profissional perante as mudanças do trabalho**: materialidade do deslocamento conceitual da qualificação às competências. 1999. Citado In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos CEFETs. Campinas: Cortez, 2003.
- RICO, Elizabeth Melo (org). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2009.
- RODRIGUES, Delminda Joia Faria. **A juvenilização dos alunos da EJA e do PROEJA**. PROEJA refletindo o cotidiano. Disponível em: <<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/article/download/3775/2116>>
- ROMANZINI Beatriz. **EJA – Ensino de jovens e adultos e o mercado de trabalho**: Qual ensino? Qual trabalho? Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aBeatriz%20Artigo.pdf>>
- ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa**: uma introdução. Trad. Tomás da Costa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- RUA, Maria das Graças. **Análise de políticas públicas**: conceitos básicos. SD. Disponível em: <<http://portal.mda.gov.br/dotlrn/clubs/extensouniversitaria/contents/file-storage/download/ind>>

- RUS PEREZ, José Roberto. **Avaliação do processo de implementação:** algumas questões metodológicas. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais:** uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Agida Maria Cavalcante dos. **Educação e trabalho: as confluências epistemológicas contidas na educação profissional destinada á jovens e adultos – PROEJA VI** Seminário do Trabalho: trabalho, economia, e educação no Sec. XXI. 26 a 30/05/2008. UNESP. Marília. São Paulo. Anais. ISBN 978-85-88905-82-5. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/agidamariacavalcantedossantos.pdf>
- SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e as reformas do estado no Brasil.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense. Niterói. Rio de Janeiro. 2010.
- SAVIANI, Demerval. **Transformação do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação.** In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Editora Autores Associados, 2005.
- SETEC. PROEJA. **Síntese dos resultados dos trabalhos realizados nas Oficinas Pedagógicas de Capacitação para Gestores acadêmicos – SETEC/MEC,** set/nov/2005. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>
- SETEC. Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Metodologia para levantamento de causas de retenção e evasão e de medidas propostas para redução.** Brasília, 2013.
- SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na ‘reforma’ do estado.** São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, Iraneide Soares da. **Caminhando na história da educação tecnológica do Brasil em busca da participação feminina e negra.** 2012. Disponível em: [http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais/quarta\\_tema5/QuartaTema5Artigo1.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema5/QuartaTema5Artigo1.pdf)
- SILVA JÚNIOR, João dos R., FERRETTI, Celso J. e GONZÁLEZ, Jorge L. C. **A qualificação profissional como construção e relações sociais:** as contribuições de distintas leituras da obra de Marx. São Paulo: PUC, relatório parcial de pesquisa, 2001.
- SINGER, André. **Raízes sociais e ideológicas do Lulismo,** Estudos CEBRAO, São Paulo, p. 83-102, Nov. 2009
- SOUZA JUNIOR, Mauro Roque de. **A Fundação Educar e a Extinção das Campanhas de Alfabetização de Adultos no Brasil.** Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2012.
- SILVA, Maria Ozanira da Silva (org). **Pesquisa avaliativa:** aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras Editora, 2008.
- SILVA, Natalino Neves da. **Educação de Jovens e Adultos:** alguns desafios em torno do direito à educação. In: Paidéia Rev. do Curso. de Pedagogia da Fac. de Ciências Humanas e Sociais. Univ. Fumec. Belo Horizonte. Ano 6 n. 7 p. 61-72 jul./dez. 2009

- SILVEIRA, Lélia Cristina Alves. A formação técnico-profissional frente às novas exigências do mundo do trabalho: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão. Centro de Ciências Sociais. São Luís-MA, 2000.
- SOUZA, Jaqueline Puquevis e DALAROSA, Adair Ângelo. **Reflexos das organizações multilaterais na educação profissional:** relações com o estado brasileiro na década de 1990. JORNADA DO HISTEDBR. Cascavel, Paraná, 2013. Disponível: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo\\_simposio\\_2\\_796\\_jaquepuquevis@yahoo.com.br.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_796_jaquepuquevis@yahoo.com.br.pdf)>
- SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO Paulo César Rodrigues. **Juventude e políticas públicas no Brasil.** Rev. Bras. Educ. n.24 Rio de Janeiro set./dez. 2003.
- STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.** In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.
- UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos.** Brasília, 2010.
- UNESCO. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo** – agenda para o futuro. Brasília (SESI/UNESCO), 1999.
- UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2000.

# **ANEXOS**

## ANEXO I

### QUESTÕES CHAVES PARA DOCENTES

Questão-chave 1 – **“Qual a principal percepção que você possui sobre a forma que o PROEJA proposto?”**

Questão-chave 2 – **“Considerando que o PROEJA apresenta-se como uma política que busca formação geral (ensino médio) integrada à educação profissional para jovens e adultos, traz na sua concepção a busca da formação do homem total (omnilateral), nesse aspecto, as propostas curriculares dos cursos ofertados dão conta de atender tal proposição?”**

Questão-chave 3 – **“Em relação aos recursos humanos, gestores, docentes e técnicos administrativos do IFRR, você avalia que são suficientes e estão preparados para atender, de forma adequada, os jovens e adultos do PROEJA”**

Questão-chave 4 – **“Em relação à infraestrutura, organização e recursos financeiros do IFRR, as necessidades dos cursos ofertados pelo PROEJA são atendidas”**

Questão-chave 5 – **“Qual sua avaliação pessoal sobre o processo de implementação do PROEJA no IFRR? Considerando aspectos dificultadores e facilitadores?”**

## ANEXO II

### QUESTÕES CHAVES PARA GRUPO FOCAL DE DISCENTES

Questão-chave 1 – **“Qual a sua principal expectativa ao ingressar em um curso do PROEJA?”**

Questão-chave 2 – **“Em relação ao desenvolvimento do curso, como você avalia o mesmo, considerando:**

- a) O tempo disponível para estudar:**
- b) A duração do curso:**
- c) Os temas estudados durante o curso:**
- d) O aproveitamento dos seus conhecimentos anteriores (escolar e experiência de vida):**
- e) O horário de funcionamento do curso.**

Questão-chave 3 – **“Em relação aos recursos humanos disponíveis para o curso, gestores, docentes e técnicos administrativos do IFRR, esses se apresentam preparados para atender as suas demandas/necessidades no curso”**

Questão-chave 4 – **“Em relação à infraestrutura, organização e recursos financeiros do IFRR, esses atendem as necessidades dos cursos ofertados pelo PROEJA”**

Questão-chave 5 – **“Qual sua avaliação pessoal sobre o PROEJA”**

## ANEXO III

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Dados de identificação

**Título do Projeto:** PROEJA: AVALIAÇÃO POLÍTICA E DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NO CAMPUS BOA VISTA CENTRO DO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA

**Pesquisador Responsável:** ANANIAS NORONHA FILHO

**Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:** IFRR – Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão

**Contato:** (95)98112-7571 **Email:** [anfr2@hotmail.com](mailto:anfr2@hotmail.com)

<b>Nome do entrevistado:</b>	<b>Idade:</b>
------------------------------	---------------

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa PROEJA: AVALIAÇÃO POLÍTICA E DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NO CAMPUS BOA VISTA CENTRO DO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA, de responsabilidade do pesquisador ANANIAS NORONHA FILHO.

#### Justificativa e Objetivo:

O Estado brasileiro vem buscando dar respostas à pesada herança social existente na sua história, no que diz respeito ao combate à pobreza através de políticas compensatórias, bem como, da ampliação da oferta pública de qualificação profissional. Na educação, em especial, chama a atenção a expansão e o pesado investimento na educação profissional e tecnológica. Segundo o Ministério da Educação, a rede federal está vivenciando a maior expansão de sua história.

Como forma de corrigir distorções na oferta da educação, como direito universal de todo cidadão, o governo brasileiro propôs o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA, que se originou a partir do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, expondo a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. Este decreto foi revogado pelo Decreto 5.840/2006, ampliando a abrangência do Programa, transformando o PROEJA em um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA, não mais limitando a abrangência dos cursos ao ensino médio com educação profissional técnica de nível médio. Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2007), o PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas.

O Objetivo desta pesquisa é realizar avaliação política e do processo de implementação do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, a partir de uma análise crítica dos princípios norteadores e dos interesses envolvidos na própria concepção e desenho do Programa, bem como dos fatores contextuais e institucionais que têm facilitado ou dificultado o alcance de seus objetivos.

Fica estabelecido, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que em qualquer etapa desse projeto você pode solicitar a retirada da sua participação na pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Boa Vista-RR, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**ASSINATURA DO PARTICIPANTE**