



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: VISÃO DOS GESTORES**

Autora: Vânia do Carmo Nóbile Silva

Brasília, maio de 2010



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: VISÃO DOS GESTORES**

Autora: Vânia do Carmo Nóbile Silva

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação e Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica, sob a orientação da prof^a Dr^a Maria Abádia da Silva.

Brasília, maio de 2010



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Autora: VÂNIA DO CARMO NÓBILE SILVA

Orientadora: Professora Dra. MARIA ABÁDIA DA SILVA

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. **SIMONE VALDETE DOS SANTOS**
Membro Titular Externo – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Professor Dr. **BERNARDO KIPNIS**
Membro Titular Interno – Universidade de Brasília – UnB

Professora Dra. **OLGAMIR FRANCISCO DE CARVALHO**
Membro Suplente – Universidade de Brasília – UnB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos milhões de brasileiros,
de direitos proclamados e não efetivados no
desejo de que tenha contribuído, de alguma
forma, para sua inclusão no sistema
educacional.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir mais esta etapa da minha vida acadêmica, quero agradecer:

À minha orientadora Maria Abádia da Silva, que ao me acompanhar nesta trajetória de pesquisa, mostrou-me o caminho a seguir com muita firmeza, mas com dedicação.

Aos colegas mestres e mestrandos: Lucimara Morais, Paulo, Rodrigo, Ana Paula, Ana Meira, Luiza Rangel, Juçara Dutra e Iraci e Sandra Jacqueline Barbosa, Lázaro, Marcos Braga, por suas contribuições, apoio e disposição em ajudar.

Aos educadores que integram o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e do Serviço Social da Universidade de Brasília, em especial aqueles com que pude compartilhar conhecimentos, leituras e reflexões durante este período.

Aos colegas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, à equipe de Coordenação do Proeja, pelo apoio nas horas difíceis e de muito trabalho, em especial à Flávia Xerez, Julieta Lemes e Caetana Resende que acompanharam desde o início neste caminhar.

Ao meu esposo Marcelo Victorino da Silva e aos meus filhos Mateus, Isabela e João Victor pela compreensão da minha ausência e pelo apoio para que eu pudesse concluir esta etapa.

À banca de qualificação que me indicou caminhos a seguir na construção deste estudo.

Aos meus pais, Olívio e Maria do Carmo que, mesmo não tendo concluído o ensino fundamental, sempre me incentivaram a estudar, ainda que nem sonhassem que eu pudesse chegar até aqui.

A todos que, de uma maneira ou outra, contribuíram para que eu atingisse o meu objetivo.

A Deus, por tornar meu sonho possível.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. **A implementação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: visão dos gestores.** Brasília/DF. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2010.

RESUMO

O Proeja – objeto deste estudo – mesmo tendo como um dos seus princípios norteadores a reinserção educacional e social de jovens e adultos apresenta na sua gestão, aspectos limitadores que merecem ser pesquisados para que possa consolidar-se como política pública, atender mais educandos e diminuir o número de brasileiros excluídos deste direito nos sistemas públicos de ensino do nosso país. Assim, o presente estudo tem por objetivo analisar a gestão do Proeja na Rede Federal e, propõe como questões: (i) que concepções políticas permearam as políticas públicas de Educação Profissional, na Rede Federal, e a de Educação de Jovens e Adultos? (ii) As políticas públicas para a Educação Profissional e para a Educação de Jovens e Adultos, ou sua ausência, foram destinadas a que segmentos da sociedade? (iii) Como o Estado brasileiro fundamentou a formulação de políticas públicas para a educação profissional, inclusive a do Proeja? (iv) Como as demandas por escolaridade do público da EJA se relacionam com a formação para o trabalho, na perspectiva da educação profissional e tecnológica? (v) Que estratégias foram adotadas no âmbito da gestão das instituições na implantação do Proeja, a partir do Decreto nº 5.840/06? Para este estudo, de caráter histórico e qualitativo, fundamentado na análise documental e entrevistas semiestruturadas, elegeu-se os campi dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Pelotas, Boa Vista, Florianópolis e Campos dos Goytacazes e para tanto, buscou-se analisar a gestão do Proeja por meio da construção das categorias analíticas: *a implantação dos cursos* – ao identificar as estratégias utilizadas na implantação dos cursos Proeja; *acessibilidade e permanência* – ao investigar os critérios de escolha e as formas de acesso aos cursos e as condições materiais: infra-estrutura física e de pessoal; *capacitação dos profissionais* – ao identificar e analisar as condições pedagógicas de formação dos profissionais, *integração curricular* – ao verificar como as escolas construíram o currículo do curso e *evasão escolar* – ao verificar como as estratégias de implementação ou a falta delas repercutem na permanência do estudante nos cursos. O estudo indica que as políticas públicas para a Educação Profissional implementadas configuraram-se, do ponto de vista histórico, como fragmentadas e descontinuadas do ponto de vista do educando brasileiro – jovem ou adulto, trabalhador ou em busca de uma profissionalização. Porém, do ponto de vista político, foram coordenadas para atendimento às demandas do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, acrescentam-se ausências de políticas públicas que permitam o acesso a um direito social. Pode-se afirmar, assim, que a gestão dos cursos Proeja, na perspectiva de gestão democrática, necessita ser assumida como uma política institucionalizada e como espaço de atendimento do direito à educação básica aos jovens e adultos trabalhadores, na perspectiva da integração à formação profissional. O Proeja traz a possibilidade de se repensar e reinventar a escola pública como uma instituição de compromisso com a educação de jovens, adultos, idosos e a necessidade de uma gestão, no âmbito da escola, que assuma a reconstrução coletiva de espaços instituídos na organização da escola.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Proeja, Rede Federal, implementação.

ABSTRACT

Proeja (Program for Youth and Adult) – the aim of this study – even having as one of its guiding principles the educational and social re-inclusion of young and adults, it presents in its management, the limiting aspects that must be researched, so the program can be consolidated as a public policy, in order to attend more students and diminish the number of Brazilians excluded of this right in the public education. Thus, the present assignment has the goal of analyzing the management of Proeja at Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Federal Schools of Professional, Scientific and Technological Education) proposing the following questions: (i) What political conceptions have permeate, historically, the public policies for Professional Education at Rede Federal and Education for Young and Adults? (ii) Does the public policies for Professional Education and for Education for Youth and Adults, or its privation, interest and privilege a segment of society? (iii) What conceptions do the Government bases the formulations of public policies for Professional Education, including Proeja? How the demands of schooling of the public that attends EJA (Education Programs for Youth) that relates with formation for the work, in the perspective of Professional and Technological Education? (iv) How the demands for schooling of EJA public have relation to formation for work market, in the perspectives of Professional and Technological Education? (v) What strategies have been adopted in the scope of the management of the institutions in the implantation of Proeja, according to Decree no. 5.840/06? To this study of historical and qualitative character based on document analysis and half structured interviews, it was elected the campi of Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Pelotas, Boa Vista, Florianópolis and Campos dos Goytacazes (Federal Institutes) and so, it was necessary to make an analysis on Proeja's management through the construction of analytical categories that emerged from empirical: the implantation of course – when identifying strategies used in the implantation of Proeja's courses – accessibility and permanence – when investigating the criteria of choice and forms of admittance in the courses, as well as the material conditions, such as: physical infrastructure and personnel; qualifying of professionals – when identifying and analyzing the pedagogical conditions for formation of professionals, curricular integration – when verifying how the schools have constructed the contents of the course and school evasion – when verifying how the implementation strategies or the lack of them re-echo in the permanence of the student in the courses. The study indicates that the public policies to Professional Education implemented, configurate, from the historical point of view, as fragmented and discontinued from the point of view of Brazilian students – young or adult, worker or in search of a professionalization. However, from the political point of view, they were coordinated to attending the demands of the work market. In this perspective, with reference to Education for Young and Adults, lack of public policies can be added, which allow the access to a social right. It can be affirmed, thus, that the management of Proeja's courses, in the perspective of a democratic management, needs to be assumed as one institutionalized policy, as well as the space of attendance of the right to basic education to young and adult workers, also in the perspective of the integration to the professional qualifying. Proeja brings the possibility of rethinking and reinventing the public school as an institution engaged with the education for young, adults, aged and the necessity of a management, in the scope of the school that assumes the collective reconstruction of space settled in the organization of the school.

Key Words: Education for Young and Adults, Professional and Technological Education, Proeja, Rede Federal, implantation.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

QUADRO 1 – Frequência dos alunos matriculados nas Escolas de Aprendizizes Artífices por estado – 1910	17
QUADRO 2 – População, matrícula e taxa de escolarização da população na década de 1920.....	22
QUADRO 3 – Relação candidato por vaga (semestral) na unidade Florianópolis. Período de 2005 a 2008	76
QUADRO 4 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	89
QUADRO 5 – Questões norteadoras da entrevista.....	90
QUADRO 6 – Documentos selecionados e analisados	91
QUADRO 7 – Evolução histórica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima	93
QUADRO 8 – Relação de Cursos Regulares Ofertados. Ano de referência 2008.....	95
QUADRO 9 – Relação de Matrículas distribuídas pela modalidade de oferta. Ano de referência 2008.....	95
QUADRO 10 – Percurso histórico do Instituto Federal Sul-rio-grandense.....	96
QUADRO 11 – Cursos e Modalidades do campus Pelotas	97
QUADRO 12 – Corpo Docente do campus Pelotas	98
QUADRO 13 – Evolução histórica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	99
QUADRO 14 – Oferta de vagas no campus Campos dos Goytacazes . Ano de 2008.....	101
QUADRO 15 – Evolução histórica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	102
QUADRO 16 – Matrícula anual em cursos presenciais da Unidade Florianópolis 2007.....	103
QUADRO 17 – Resumo da matrícula anual 2008. Campus Florianópolis	103
QUADRO 18 – Vagas nos campi pesquisados. Período 2005 a 2008.....	109
QUADRO 19 – Descentralização de recurso para implementação do Proeja	121
QUADRO 20 – Metodologia para a construção do currículo integrado.....	152
QUADRO 21 – Fatores que influenciam a evasão	154
GRÁFICO 1 – Média de anos de estudos das pessoas de 17 anos ou mais de idade.....	61
GRÁFICO 2 – Matrículas de acordo com o número de cursos. Ano de referência 2008	94
GRÁFICO 3 – Regime de trabalho dos docentes em Campos dos Goytacazes. Ano de 2008.....	100
TABELA 1 – Média de anos de estudos das pessoas de 15 anos ou mais de idade. Ano de referência 2008.....	61
TABELA 2 – Comparação de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Ensino Médio) nos anos de 2007 e 2008.....	62

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BR	Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFETAM	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Amazonas
CEFETRS	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Sul
CEFETs	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CEFETSC	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina
CGPEPT	Coordenação-Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica
CGSIFEP	Coordenação-Geral da Supervisão da Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação dos Trabalhadores em Educação
CONCEFET	Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CONDETUF	Conselho Nacional dos Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CONEAF	Conselho Nacional das Escolas Agrotécnicas Federais
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONIF	Conselho Nacional dos Institutos Federais
CTE	Conselho Territorial de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DF	Distrito Federal
DPAI	Diretoria de Políticas e Articulação Institucional
DPEPT	Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos

EMA	Ensino Médio para Adultos
EMJA	Ensino Médio para Jovens e Adultos
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFPEL	Escola Técnica Federal de Pelotas
ETP	Escola Técnica de Pelotas
FACEd	Faculdade de Educação
FAE	Faculdade de Educação
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FORÇA	Força Sindical
GAB	Gabinete
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFETS	Institutos Federais de Educação Tecnológica
IIEP	Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MOBRAL	Movimento Brasileiro para Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NACES	Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos
NETE	Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
PB	Paraíba
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPI	Projeto Pólítico Institucional

PR	Paraná
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
RH	Recursos Humanos
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Profissional
SP	São Paulo
TC	Tribunal de Contas
TCU	Tribunal de Contas da União
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 – Proposição do objeto de investigação.....	1
2 – Percorso metodológico e instrumentos de pesquisa	9
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS	13
1.1 – Escolas de Aprendizizes Artífices: a normatização do Ensino Profissional - de 1909 a 1936..	13
1.2 – Dos Liceus Industriais às Escolas Técnicas Federais: a verticalização da oferta da educação profissionalizante – de 1937 a 1977	25
1.3 – Criação dos Cefets: expansão da verticalização da oferta na educação profissional – de 1978 a 1995	36
CAPÍTULO II – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EPT E EJA: REGULAÇÃO E IMPLICAÇÕES A PARTIR DA LEI Nº 9.394/1996	42
2.1 – Contextos e características das políticas públicas de EPT e EJA a partir da reconfiguração do Estado.....	42
2.2 – Políticas Públicas para EPT e para EJA no escopo da Lei nº 9.394/96.....	46
2.3 – Integração: a Educação Profissional e a Educação Básica, no âmbito do Decreto nº 5.154/04..	55
2.3.1 – Proeja: elevação da escolaridade e formação profissional integrados para jovens e adultos	60
2.3.2 – A transição da EJA ao Proeja nos Institutos Federais.....	72
I – A Educação de Jovens e Adultos no IF Fluminense	72
II – A Educação de Jovens e Adultos no IF Santa Catarina	75
III – A Educação de Jovens e Adultos no IF Sul-rio-grandense.....	78
IV – A Educação de Jovens e Adultos no IF Roraima	80
2.4 – Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – 2008.	82
CAPÍTULO III – A GESTÃO DO PROEJA NOS INSTITUTOS FEDERAIS NOS CAMPI: PELOTAS, BOA VISTA, FLORIANÓPOLIS E CAMPOS DOS GOYTACAZES	88
3.1 – Os sujeitos e os instrumentos de pesquisa.....	88
3.2 – As instituições: aspectos históricos, legais e organizacionais	92
I – Campus Boa Vista (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima)..	92
II – Campus Pelotas (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense)	96
III – Campus Campos (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense).	98
IV – Campus Florianópolis (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina)	101
3.3 – A implantação dos cursos Proeja nas instituições da Rede Federal	104
3.4 – Acessibilidade e permanência dos educandos	109
3.5 – Capacitação dos profissionais.....	123
3.6 – Integração Curricular	130
3.7 – Evasão escolar	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
ANEXOS	174

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado foi desenvolvida na Área de Concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação, faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e prioriza como objeto de estudo as políticas públicas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica¹ e da Educação Básica, mais especificamente a gestão do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja – a partir da sua implementação no ano de 2005 até 2008, nas escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica² que ofereciam cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos antes do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

1. Proposição do objeto de investigação

A minha aproximação com o campo deste estudo ocorreu a partir da docência na escola pública e como gestora na administração distrital e federal. Como pedagoga e especialista em Administração da Educação, meu trabalho na escola pública durante quinze anos sempre desafiou-me a buscar os fatores limitadores e inovadores da prática pedagógica e a gestão da escola. Desde 2006, porém, minha experiência profissional voltou-se para a formulação de políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT, como membro do quadro funcional do Ministério da Educação – MEC, na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec.

Como pedagoga, a experiência na gestão pública de órgão federal me possibilitou ter uma visão global do processo educacional. Ao mesmo tempo, a experiência anterior na sala de

¹ As instituições de educação profissional, mantidas pelas esferas federal, estadual e municipal, representam “sub-sistemas que tem características distintas, constituindo períodos históricos diferentes e sendo resultados de pressões e articulações políticas dos diversos grupos de interesse que participaram de sua idealização e construção” (MANFREDI, 2002, p.159). Neste estudo, abordar-se-ão as políticas implementadas na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

² A partir de 29 de dezembro de 2008 foi criada, pela Lei nº 11.892, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e 24 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008a). Suas origens remontam ao início do século passado. A Rede Federal teve sua origem em 1909, quando o então presidente da República Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes Artífices que, mais tarde, dariam origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica – Cefets. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 02 de set. de 2008. Para fins deste trabalho, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica será doravante designada como Rede Federal.

aula tem fundamentado a construção, o acompanhamento e a análise das políticas públicas com as quais trabalho.

Assim, envolvida com a temática da Educação Profissional Tecnológica – EPT e diretamente com suas políticas públicas, deparei-me com um desafio acadêmico: analisar, por meio da produção do conhecimento, a gestão do Proeja na Rede Federal, pois de acordo com Triviños (2006), para a delimitação do problema há de se considerar como pressuposto que “o assunto deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional” (p. 93) e o fato de que ele tenha conhecimento sobre a temática que pretende estudar.

Nesse contexto, ao escolher como problemática minha prática profissional, como ressalta Triviños (2006), fez-se necessário manter uma posição dialética frente ao objeto deste estudo e meu trabalho como coordenadora, em âmbito nacional, do Proeja. Assim, envolvida nas ações que contribuem para sua implementação, lanço um olhar investigativo sobre sua gestão no espaço de desenvolvimento desta política na Rede Federal.

A partir das experiências profissionais cotidianas, este estudo também encontra respaldo teórico nas palavras de Gatti (2007) ao afirmar que o pesquisador só pode ser imaginativo, no sentido de uma imaginação impregnada pelo domínio de sua área de estudos, se tiver “um bom estofo teórico, uma ampla cultura bibliográfica na área em que trabalha, além da experiência pelo contato com os problemas relativos à temática” (p.60).

Desse modo, a partir da participação na elaboração e execução do monitoramento do Proeja denominado Projeto de Inserção Contributiva³, este estudo parte dos seus resultados parciais, identificando nas escolas participantes aquelas que ofertavam cursos de Educação de Jovens e Adultos, antes da implantação do Proeja, no ano de 2005.

O objetivo do Projeto de Inserção Contributiva é contribuir para a redução do índice de evasão dos cursos Proeja na Rede Federal, de acordo com as metas pré-estabelecidas pela escola e pela equipe técnica da Setec/MEC. Após a realização do diagnóstico dos cursos são estabelecidas estratégias com o objetivo de contribuir para o aumento da permanência dos educandos e ações de monitoramento e avaliações periódicas a partir do planejamento elaborado, coletivamente, com educandos, educadores, gestores e técnico-administrativos. No ano de 2007, este projeto envolveu trinta instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2007b).

³ Projeto de Inserção Contributiva realizado pela Setec/MEC nos anos de 2007, 2008 e 2009. Informações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos>. Acesso em 19 de out. de 2009.

Assim, este estudo prioriza o contexto no qual a Educação Profissional brasileira tem sido historicamente caracterizada como uma modalidade de ensino alicerçada em políticas públicas fragmentadas, descontínuas e desenvolvidas entre Ministérios – do Trabalho e Emprego, da Educação, da Agricultura, Indústria e Comércio, Saúde e da Reforma Agrária – e outros sistemas: parcerias privadas, organizações não governamentais – ONGs e Sistema S⁴.

O Proeja tem como público jovens e adultos que inserem-se em uma modalidade de ensino ampla e heterogênea, desenvolvida a partir de experiências educativas de formatos e modalidades diversos, com propósitos múltiplos que se materializam não apenas por meio de iniciativas governamentais, mas também com a participação de associações, igrejas, entidades empresariais e sindicais, entre outras. Para fim deste estudo elegeram-se como prioridade, as iniciativas governamentais na educação de jovens e adultos. Outro aspecto a ser considerado é a centralidade do estudo na última etapa da Educação Básica – Ensino Médio – da Educação de Jovens e Adultos. Porém, pelo caráter assistemático e fragmentado das iniciativas governamentais ou até mesmo pela sua inexistência, várias abordagens incluirão a alfabetização de jovens e adultos.

No ano de 2003, foi elaborado pela Setec/MEC⁵ o documento intitulado *Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2003) que estabeleceu os princípios, os pressupostos e as estratégias para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) que se iniciava.

O documento apresentou os *princípios gerais* das propostas de governo: comprometer-se com a redução das desigualdades sociais; assumir que o desenvolvimento econômico é fundamental; incorporar a educação básica como direito garantido e comprometer-se com uma escola pública de qualidade (BRASIL, 2003). Foram elencados, ainda, os *pressupostos específicos* da Educação Profissional e Tecnológica, alicerces da sua compreensão e prática, como os que se seguem:

⁴ Sistema educacional criado em 1942 que se tornou responsável pela formação de trabalhadores qualificados para a indústria e o comércio. Suas instituições são: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social do Comércio (Sesc) e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) (SILVA, 2002, p.83).

⁵ Na elaboração inicial do documento, no ano de 2003, Antonio Ibanñez Ruiz era o secretário da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Semtec, Ivone Maria Elias Moreyra era diretoria de Educação Profissional e Francisco Luiz Danna – Coordenador Geral de Políticas de EPT. A partir de 28/4/2004 ocorreu uma reestruturação no MEC que colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica – SEB, separando-a da política de educação profissional (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005). Outra versão foi apresentada em abril de 2004, com pequenas alterações, por ocasião da mudança ocorrida naquela Secretaria que passou a denominar-se Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, na qual o diretor de Educação Profissional e Tecnológica passou a ser Getúlio Marques Moreira.

Articular a educação profissional e tecnológica com a educação básica [...]; integrar a educação profissional e tecnológica ao mundo do trabalho [...]; promover a interação da educação profissional e tecnológica com outras políticas públicas [...]; recuperar o poder normativo da LDB (Artigos 22, 35 e 36; 39 a 42) [...]; proceder à reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e da educação profissional e tecnológica; [...] comprometer-se com a formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2003, p.25-29).

Nesse sentido, a partir dos pressupostos específicos apresentados e em meio a um cenário de pressões sociais, reações e desistências foi revogado o Decreto nº 2.208/97⁶ e legitimou-se a possibilidade de integração da Educação Profissional com a Educação Básica, por meio do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que no seu artigo 4º, § 1º, determinou que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

II – concomitante: oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III – subsequente: oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2004).

Em junho de 2005 foi instituído, por meio da Portaria nº 2.080⁷ e pelo Decreto nº 5.478, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, no âmbito das instituições da Rede Federal.

A partir de sua institucionalização, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – Setec/MEC realizou quinze Oficinas Pedagógicas⁸, com o objetivo de capacitar os gestores das instituições federais proponentes de cursos Proeja.

⁶ Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁷ Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005. Dispõe sobre 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 no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília/DF, 2005d.

⁸ Oficinas Pedagógicas de Capacitação para Gestores Acadêmicos promovidas pela Setec/MEC, no período de 29 de setembro a 29 de novembro de 2005, nas cidades de Goiânia, Porto Alegre, Manaus, Belém, Belo Horizonte, Fortaleza, Recife, Teresina, Rio de Janeiro, Vitória, Salvador, Curitiba e João Pessoa, envolvendo os estados circunvizinhos. Informações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos>. Acesso em 20 de out. de 2008.

Nestas oficinas surgiram reflexões que corroboraram a necessidade de adequação do Decreto nº 5.478/2005, dentre as quais destacaram-se:

[...] descontentamento quanto à publicação do Decreto nº 5.478/2005, principalmente no tocante à truncagem do diálogo iniciado entre a rede federal de educação tecnológica e a SETEC; incoerências entre os textos do Decreto 5.154/2004, que institui a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada ao Ensino médio e o 5.478/2005, que institui o PROEJA, no âmbito da rede federal; incoerência interna no texto do Decreto 5.478/2005 (Cf. Parágrafo único do art. 6º); problemas quanto à urgência da oferta de 10% das vagas; prazo estipulado para implementação; carga-horária máxima estabelecida pelo Decreto 5.478/2005; problemas no repasse dos recursos financeiros; insuficiência de recursos humanos e falta de condições de trabalho adequadas (BRASIL, 2005e, p.4).

Assim, ao estabelecer a carga horária máxima para os cursos e ao restringir a oferta à Rede Federal, o Decreto nº 5.478/05 provocou uma reação contrária à sua implementação por parte dos gestores e educadores desta Rede, representada pelos seus respectivos Conselhos⁹.

O Decreto que institui o Programa teve, inicialmente, como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Anteriormente ao Decreto, algumas instituições da Rede já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos, de modo que, juntamente com outros profissionais, a própria Rede, instituições parceiras, gestores educacionais, estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto passaram a questionar o Programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos (MOURA, 2006, p.7).

Diante das reações, a Setec/MEC elaborou, com a contribuição de representantes da Rede Federal, educadores e pesquisadores, um novo decreto de nº 5.840, promulgado em 13 de julho de 2006, que contemplou nas suas alterações, entre outros aspectos: a abrangência à Educação Básica, a ampliação da carga horária dos cursos, sendo estabelecida a mínima, com a possibilidade de ampliação a critério da instituição proponente, de acordo com suas necessidades e possibilidades e estabeleceu no artigo 3º:

Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente: I – a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e II – a destinação de, no

⁹ Concefet: Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica; Coneaf: Conselho dos Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais; Condefut: Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. A partir da Lei nº 11. 892, de 2008, o Concefet e o Coneaf formaram o Conif: Conselho Nacional dos Institutos Federais. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 15 de nov. de 2008.

mínimo, duzentas horas para a formação profissional. Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente: I – a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral; II – a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica e III – a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006).

Outro aspecto alterado foi a possibilidade de oferta por outras instituições de ensino, como os sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical. Manteve-se, contudo, a oferta obrigatória para a Rede Federal. “Tal horizonte aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para além de um Programa, institucionalizando uma política pública de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de Jovens e Adultos” (MOURA, 2006, p.8).

Ainda segundo o Decreto nº 5.840/2006,

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais (BRASIL, 2006).

O Proeja norteia-se por diretrizes operacionais e pedagógicas apresentadas no Documento-Base¹⁰ (BRASIL, 2007a) que afirmam que este Programa necessita de um projeto político pedagógico para que possa “atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida.” (p.26) e, para tanto, fundamenta-se nos eixos:

expansão da oferta pública de educação profissional; o desenvolvimento de **estratégias de financiamento público** que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de **formação integral do cidadão** – formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais – trabalho, ciência e cultura – e o **papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social** (BRASIL, 2007a, p.2 – grifos no original).

¹⁰ O Documento-Base do Proeja Técnico foi elaborado por um Grupo de Trabalho, nomeado pela Portaria nº 208, de 1º de dezembro de 2006, composto por dezesseis pessoas e com representação da Setec/MEC, gestores e professores da Rede Federal e das Universidades Federais e do Condetuf. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 01 de set. de 2008.

Para o desenvolvimento dos cursos Proeja, consideram-se as seguintes possibilidades de oferta:

[...] quanto à forma: a) presencial – quando o curso for totalmente realizado em local determinado com os alunos e professores presentes; b) semipresencial – quando o curso for realizado, parcialmente, à distância. [...] Quanto à formação profissional oferecida: a) Educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante ou integrada ao ensino médio na modalidade EJA, visando à habilitação profissional em nível técnico e à certificação de conclusão do ensino médio; b) Formação inicial e continuada de trabalhadores articulada ao ensino fundamental ou ao ensino médio, visando à ampliação de escolaridade (BRASIL, 2007a, p.58-59).

Dessa forma, o Proeja tem a intenção de oferecer a oportunidade de reinserção no sistema escolar a jovens e adultos que em algum momento de suas vidas interromperam sua trajetória de escolarização ao possibilitar-lhe a elevação de sua escolaridade por meio da conclusão do ensino médio ou do ensino fundamental integrada à formação profissional, por meio de cursos técnicos ou de qualificação.

Porém, observa-se que a implementação de uma política pública, inclusive na área da educação, requer um acompanhamento das ações por parte do sistema que a formulou e um compromisso por parte daqueles que diretamente trabalham à frente do seu desenvolvimento.

Para Rua (1997) uma política pública “designa o processo pelo qual são elaborados e postos em práticas programas de ação pública, isto é, os dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos” (p.1). Outro elemento que, segundo a autora, necessita ser observado é que “nem sempre os indivíduos que atuam na implementação de uma política sabem efetivamente que estão trabalhando como implementadores de algo abstrato como uma política” (p.15).

Portanto, o espectro mais amplo desse estudo origina-se na promulgação do Decreto nº 5.154/04 – também objeto de várias pesquisas acadêmicas e empíricas¹¹, mas foca-se na possibilidade de integrar a educação profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

¹¹ Destacam-se na produção acadêmica dessa temática: CIAVATTA (2005); FRIGOTTO (2005); KUENZER (1999).

No que se refere ao Proeja, a produção empírica e acadêmica apresenta-se mais focada nas pesquisas *lato sensu* (cursos da Especialização Proeja¹²) e *stricto sensu* (Edital Proeja/Capes/Setec nº 003/2006¹³) e envolve temáticas variadas como: formação dos profissionais, evasão, currículo, entre outras, e têm sido divulgadas em seminários e reuniões nacionais, como a Anped¹⁴.

O foco desse estudo, porém, circunscreve-se na gestão¹⁵ do Proeja, a partir da sua implementação na Rede Federal, pois mesmo trazendo em sua concepção o princípio de uma educação capaz de integrar o educando ao mundo do trabalho – por meio da elevação de sua escolaridade e de sua formação profissional e fundamentado em concepções e princípios importantes para os jovens e adultos brasileiros, em trinta¹⁶ escolas da Rede Federal que o implantaram, aproximadamente 30%¹⁷ dos educandos matriculados, mais uma vez, não conseguiram elevar sua escolaridade e abandonaram novamente seu percurso educacional.

Este fato, na instituição proponente, evidencia um contexto concreto de necessidade de ajustes na sua implementação, por meio de uma ação de monitoramento, como o Projeto de Inserção Contributiva, pois ao tratar-se de um campo de conhecimento específico, que

¹² Os cursos de Especialização Proeja fazem parte da estratégia de capacitação de profissionais de ensino público com conhecimentos teórico-práticos na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de programas e projetos educacionais e gestão democrática para atuar com educação profissional integrada à educação básica na modalidade EJA, caracterizando-se pela Formação Continuada de profissionais, no âmbito da gestão e docência para atuação no Proeja. No período de 2006 a 2008 foram capacitados oito mil profissionais, em trinta e quatro pólos distribuídos nos Institutos e Universidades Federais. Os Trabalhos de Conclusão de Curso resultaram na produção de obras organizadas por Santos (2008); Baracho e Silva (2008); Nogueira Filho (2007) e Santos (2007) que abordam reflexões acerca das experiências com cursos Proeja.

¹³ Edital 003/Proeja/Capes/Setec. Informações disponíveis em <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 20 de set. de 2008.

¹⁴ No âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, no campo da educação de jovens e adultos, o Grupo de Trabalho – GT 18 constitui-se de pesquisadores que estudam as questões relativas à Educação de Pessoas Jovens e Adultas numa abordagem circunscrita, de forma mais contundente, às temáticas da alfabetização de jovens e adultos. Já a temática do Trabalho e Educação tem sido discutida e pesquisada nesta Associação pelo GT 9. Outras iniciativas de pesquisa podem ser identificadas, como Curso de Especialização em Políticas Públicas da Educação, com ênfase em Avaliação e Monitoramento, oferecido pela Escola Nacional de Administração Pública – Enap em parceria com o Ministério da Educação e Projeto Gestor. Oferta de Curso de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Educação Profissional em parceria com a Universidade de Brasília, para 90 profissionais da educação profissional da Rede Federal, distribuídos em três turmas nos anos de 2007, 2008 e 2009. Informações disponíveis em <http://www.fe.unb.br/>. Acesso em 20 de set. de 2008.

¹⁵ Cury (2005) conceitua gestão como originária do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere e significa levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar, a gestão pode ser entendida, ainda segundo o autor, como a geração de um novo modo de administrar uma realidade que é, em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo.

¹⁶ Esse número se refere a um quantitativo num universo de 149 instituições que ofertavam cursos Proeja no ano de 2008, na Rede Federal. Para consulta no ano de 2010, ver www.mec.gov.br/setec.

¹⁷ Os dados referem-se a 30% de um total de 8.080 vagas ofertadas na Rede Federal até o ano de 2007. Síntese a partir das respostas ao ofício nº156/CGPEPT/DPAI/SETEC/MEC de 17 de janeiro de 2007. Assunto: Solicitação de informação e atualização de dados relativos à oferta de cursos PROEJA.

envolve a Educação Profissional e a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, vários desafios perpassam sua implementação e requerem um acompanhamento constante por parte dos gestores e educadores.

Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo é analisar a gestão do Proeja, a partir da sua implementação na Rede Federal. Para tanto, elegeu-se como objetivos específicos: a) identificar a concepção política da Educação Profissional na Rede Federal e da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos principais marcos e movimentos que induziram a implementação de políticas públicas; b) analisar as principais políticas públicas para a EPT na Rede Federal e na EJA no período de 1996-2008, no contexto de redefinição do Estado, c) identificar e analisar as estratégias de gestão do Proeja adotadas pelas instituições federais, a partir da implementação no ano de 2005 até 2008.

As questões norteadoras que fundamentaram este estudo foram: que concepções políticas permearam as políticas públicas de Educação Profissional, na Rede Federal, e a de Educação de Jovens e Adultos? As políticas públicas para a Educação Profissional e para a Educação de Jovens e Adultos, ou sua ausência, foram destinadas a que segmentos da sociedade? Como o Estado brasileiro fundamentou a formulação de políticas públicas para a educação profissional, inclusive a do Proeja? Como as demandas por escolaridade do público da EJA relacionam-se com a formação para o trabalho, na perspectiva da educação profissional e tecnológica? Que estratégias foram adotadas no âmbito da gestão das instituições na implantação do Proeja, a partir do Decreto nº 5.840/06?

Ao considerar a relevância política do presente campo de estudo, espera-se possibilitar a reflexão, no âmbito da formulação das políticas da Educação Profissional e Tecnológica – DPEPT¹⁸/Setec/MEC, acerca das ações necessárias, no âmbito do Estado, para os possíveis ajustes que contribuam para a consolidação do Proeja como política pública.

2. Percurso metodológico e instrumentos de pesquisa

Etimologicamente, a palavra método, em português, foi legada do termo latino *metodus* que, por sua vez, o recebeu do grego *métodos*. Em grego, *métodos* resulta da composição de duas palavras: *metá* e *odós*. A preposição *metá* significa em direção a, denotando a idéia de movimento, de travessia, de processo. Já o substantivo *odós* refere-se a caminho, via. Assim, o composto *métodos* significa caminho na direção de, processo de

¹⁸ DPEPT – Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

construir algo e, quando aplicado a conhecimentos, método é o caminho para a produção de novos conhecimentos (DAL ROSSO, 2006).

Assim, a construção do conhecimento se dará a partir da apropriação do objeto, como afirma Kosik (2002):

A dialética da atividade e da passividade do conhecimento humano manifesta-se, sobretudo no fato de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si; para conhecer as coisas como são independentemente de si, tem primeiro de submetê-las à própria práxis: para poder constatar como são elas quando não estão em contacto consigo, tem primeiro de entrar em contacto com elas (p.28).

Para Triviños (2006) a pesquisa de caráter histórico, cultural e dialético ultrapassa a visão superficial do objeto pesquisado, mas busca nas suas raízes, “as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais” (p. 130).

Outro aspecto a ser considerado ao se realizar “o estudo da realidade em seu movimento” (OLIVEIRA, 2007a, p.53) é que não se pode perder a compreensão da totalidade, uma vez que “cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado” (KOSIK, 2002, p.31).

Segundo Cury (2000), “se a realidade do movimento é dialética e dinâmica, a representação desse movimento deve ser dinâmica, para não petrificar, no campo da representação, aquilo que é dinâmico no real” (p.22). Assim, a pesquisa analisa as partes, os fatos, mas sem deixar de relacioná-los com a totalidade, respeitando seus princípios: a conexão universal dos objetos e fenômenos e o princípio de movimento permanente e do desenvolvimento (OLIVEIRA, 2007a).

Desta forma, a delimitação temporal deste estudo, embora recupere marcos da constituição da Rede Federal, prioriza o período que corresponde ao início do Proeja, por meio do Decreto nº 5.478/2005 até o ano de 2008. Para a delimitação espacial elegeu-se a Rede Federal, tomando por base as trinta escolas identificadas no Projeto de Inserção Contributiva, com recorte para quatro escolas que ofertavam cursos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos antes do Proeja: campus Boa Vista – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima; campus Pelotas – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense; campus Florianópolis – Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina e campus Campos dos Goytacazes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.

O estudo, ao situar-se em uma perspectiva histórica, social e política de análise, requer um exercício de investigação dialético. Para tanto, os instrumentos de pesquisa foram entrevistas semiestruturadas e fontes documentais (leis, decretos, portarias, diretrizes, relatórios). Para Gil (2007) a entrevista proporciona uma interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa por meio da obtenção de dados referentes aos diversos aspectos da vida social, sendo uma técnica flexível que possibilita a classificação e a quantificação dos dados, bem como a captação da expressão corporal, a tonalidade de voz e a ênfase nas respostas dos entrevistados.

Por sua vez, Lüdke e André (1986) afirmam que a análise documental pode se constituir numa importante técnica de abordagem de dados qualitativos, desvelando aspectos novos de um tema ou problema ou complementando as informações obtidas por outras técnicas. Desse modo, a abordagem qualitativa foi considerada a mais adequada para atingir a consecução dos objetivos propostos, a partir da seleção e análise de dados empíricos e documentais, possibilitando, desta forma, caracterizar e analisar o objeto de investigação em seu contexto político e histórico, pois, como afirma Chizzotti (2006), a pesquisa explicita uma concepção e o pesquisador assume, manifesta ou latente, ingênua ou justificadamente, uma concepção da realidade.

Assim, por caracterizar-se em uma investigação em que os fatos se inter-relacionam no contexto social, político e econômico, situando-se num determinado contexto histórico na qual os sujeitos relacionam-se e influenciam as ações, assumindo o que Triviños (2006) insiste como característica do materialismo dialético: seu caráter temporário, relativo, aproximativo, o problema que norteia a realização deste estudo pode ser assim definido: o Proeja, mesmo tendo como um dos seus princípios norteadores a reinserção educacional e social de jovens e adultos, apresenta, ainda, na sua gestão, aspectos limitadores para que possa consolidar-se como política pública a fim de ampliar a oferta de cursos e diminuir o número de excluídos deste direito nos sistemas públicos de ensino do país.

A partir da contextualização apresentada, este estudo foi organizado em três capítulos:

O capítulo I foi desenvolvido utilizando-se a seguinte periodização: escolas de Aprendizizes Artífices: a normatização do Ensino Profissional – de 1909 a 1936; dos Liceus Industriais às Escolas Técnicas Federais: a verticalização da oferta da educação profissionalizante – de 1937 a 1977 e criação dos Cefets: expansão da verticalização da oferta

na educação profissional – de 1978 a 1995. Buscou-se, ainda, contextualizar as políticas de Educação de Jovens e Adultos ou suas ausências na educação brasileira. Desta forma, a fundamentação teórica deste capítulo foi construída por meio de revisão bibliográfica e análise documental.

O capítulo II foi construído para atender ao objetivo específico de analisar as principais políticas públicas para a EPT na Rede Federal e na EJA no período de 1996, no contexto de redefinição do Estado. Para a reflexão acerca dessas modalidades de ensino, à luz da conjuntura do Estado brasileiro, abordou-se o cenário educacional na perspectiva das políticas públicas para a EPT e EJA e algumas de suas implicações durante a gestão do presidente Henrique Cardoso (1995 a 2002) e na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2008). Para tanto, essa construção partiu do contexto da Reforma do Estado brasileiro¹⁹ e suas características; analisou as políticas públicas para Educação Profissional no contexto da redefinição do Estado, sua integração com a Educação Básica, a partir do Decreto nº 5.154/04 e a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir de 2008.

No capítulo III, a análise ocorreu a partir da descrição e problematização do contexto histórico, político e social das instituições pesquisadas e dos dados coletados empiricamente, à luz do referencial teórico construído e dos documentos elencados.

Assim, a partir das categorias fundantes – contradição e o movimento – presentes na literatura e das categorias analíticas elencadas a partir do Projeto de Inserção Contributiva priorizou-se a *implantação dos cursos* – para identificar as estratégias utilizadas nesta ação; *acessibilidade e permanência* – para investigar os critérios de escolha e as formas de acesso aos cursos e as condições materiais: infra-estrutura física e de pessoal; *capacitação dos profissionais* – para identificar e analisar as condições pedagógicas de formação dos profissionais, *integração curricular* – para verificar como as escolas construíram o currículo do curso e *evasão escolar* – para verificar como as estratégias de implementação ou a falta delas repercutem na permanência do estudante nos cursos.

¹⁹ A Reforma do Estado pautou suas ações no Plano Diretor do Aparelho do Estado, elaborado pela Câmara da Reforma do Estado que tinha em sua equipe o Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare) Luiz Carlos Bresser Pereira e, em novembro de 1995, foi aprovado pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, trazendo uma abordagem gerencialista as ações da administração pública brasileira com repercussões em várias áreas, inclusive a educacional. Para maior aprofundamento ver BRASIL (1995).

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

O capítulo I tem como objetivo identificar a concepção política da Educação Profissional na Rede Federal e da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos principais marcos e movimentos que induziram a implementação de políticas públicas por concordar com Saviani (2008) que o conhecimento histórico é uma necessidade vital de todo ser humano e é “pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos, ao mesmo tempo, o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro” (p.151).

Para tanto, neste capítulo utilizou-se a seguinte periodização: escolas de Aprendizizes Artífices: a normatização do Ensino Profissional – de 1909 a 1936; dos Liceus Industriais às Escolas Técnicas Federais: a verticalização da oferta da educação profissionalizante – de 1937 a 1977 e criação dos Cefets: expansão da verticalização da oferta na educação profissional – de 1978 a 1995. (PEIXOTO, 2009). Buscou-se, ainda, contextualizar as políticas de Educação de Jovens e Adultos ou suas ausências na educação brasileira. Assim, a fundamentação teórica deste capítulo foi construída por meio de revisão bibliográfica e análise documental.

Ao problematizar a realidade a partir de um determinado todo e das partes que os circunda (Kosík, 2002), indaga-se: que concepções políticas permearam as políticas públicas de Educação Profissional, na Rede Federal, e as de Educação de Jovens e Adultos? As políticas públicas para a Educação Profissional e para a Educação de Jovens e Adultos, ou sua ausência, se destinaram a que segmentos da sociedade?

1.1 – Escolas de Aprendizizes Artífices: a normatização do Ensino Profissional – de 1909 a 1936

A organização do ensino profissional no regime federativo da República²⁰ possibilitou a realização de iniciativas estaduais, nas quais alguns governos redesenharam o

²⁰ Vários estudos desta época são encontrados em: CUNHA (2005); MACHADO (1982); MANFREDI (2002); ROMANELLI (2003); PEIXOTO (2009), SAVIANI (2007, 2008), entre outros. Porém, para fins deste estudo, analisar-se-á o período que se inicia com a oficialização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

funcionamento dos antigos liceus ou criaram suas próprias redes para esta modalidade de ensino. No estado do Rio de Janeiro, o governador Nilo Peçanha fundou, em 1906, três escolas de ofícios, orientadas para a formação, em termos técnicos e ideológicos, da força de trabalho industrial e manufatureira (MANFREDI, 2002).

Porém, iniciativas isoladas de criação de instituições educacionais com acesso à educação formal respondiam à necessidade de contextos econômicos específicos, uma vez que a economia brasileira permaneceu como exportadora agrícola, “com base em fatores arcaicos de produção, a escola não foi chamada a exercer qualquer papel na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais” (ROMANELLI, 2003, p. 55).

Em âmbito nacional, pautadas no pensamento industrialista no início do século XX e inseridas nos contextos: econômico, político e ideológico, a educação e a preparação para o trabalho, influenciaram a implementação de ações na educação profissional que, do ponto de vista de sua sistematização e organização, em nível nacional, foram oficializadas quando Nilo Peçanha assumiu a Presidência da República e, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou as Escolas de Aprendizes Artífices. “Esse novo sistema de educação profissional passou a ser mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e tinha como finalidade ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito” (SANTOS, 2007, p. 212).

A exposição de motivos do decreto evidencia o papel das Escolas Aprendizes Artífices, criadas em 1909:

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer das dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime, que é dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909).

Com efeito, estas escolas eram instituições destinadas principalmente aos provenientes da classe trabalhadora e tinham como objetivo a formação de mão-de-obra especializada para atender ao desenvolvimento industrial do país, “mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores para que pretendessem aprender um ofício, em oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes” (CUNHA, 2005,

p. 63).

Ainda segundo o autor, essas escolas trouxeram uma inovação em relação à estrutura do ensino, “por constituir, provavelmente, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional [...], cujo funcionamento se regulava por uma mesma legislação, além de estarem afetos à mesma autoridade administrativa e pedagógica” (p. 66), ainda que essa administração não estivesse a cargo de uma instituição de caráter educacional e sim do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Dentre as dezenove escolas criadas a partir de 1909, estava a Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina. De acordo com Cintra (2004) a cidade de Florianópolis passava por um período de metamorfoses sociais, de preocupação com seu futuro, de valorização do homem do litoral, preocupações estas que estavam presentes nos discursos e nas práticas dos governantes catarinenses, no sentido de “edificar a população por meio do trabalho, promovendo a qualificação do trabalhador e, com isto, o desenvolvimento da cidade” (p.38).

No ano de 1909, na primeira escola profissionalizante masculina do estado, a aprendizagem na sala de aula começou a substituir o aprendizado prático e cotidiano das oficinas. Novas expectativas foram construídas, novos valores foram sendo moldados e novos campos de combates e incertezas foram sendo instaurado (idem, ibidem).

Na Florianópolis de 1909, a Instituição oferecia, além do ensino primário, [...] cursos [...] para atender à necessidade da sociedade [...] que se deslocava por meio de bondes puxados a burro e embarcações que transportavam carga do continente para abastecer a ilha. Essa era a tecnologia plenamente difundida no início do século passado. Assim, a Instituição trabalhava em consonância com os avanços tecnológicos de seu tempo para atender às demandas do setor produtivo e da sociedade da época que necessitavam de soluções em comunicação por meio impresso e soluções em transporte que tinha como principal tecnologia a produção de pequenas embarcações e a produção de ferraduras (PDI do IFSC, 2009, p.8).

As Escolas de Aprendizes Artífices localizavam-se nas capitais dos estados brasileiros, mas havia com uma exceção. No estado do Rio de Janeiro, de acordo com a historiadora Silvia Paes, para que ocorresse a implantação,

[...] o governo do estado tinha que disponibilizar um prédio para que o Governo Federal implantasse as escolas e, no estado do Rio, havia naquele momento um conflito entre Niterói e Petrópolis quem seria capital e, nesse meio do conflito, nenhum dos dois, nenhuma das duas sedes tinha prédios disponíveis para essa escola. [...] Campos, que não estava na disputa nesse momento [...] disponibiliza um prédio. Um grupo de políticos e empresários locais viram com muito bons olhos essa implantação da escola técnica e

pensaram [...] no antigo prédio que serviu a rede ferroviária que ligava Campos a São Sebastião e que estava desativado (IF Fluminense, 2009).

No estado do Rio de Janeiro, a instalação da escola em Campos dos Goytacazes deveu-se exclusivamente às articulações político-partidárias e não por exigência da agroindústria açucareira que utilizava, à época, padrões poucos sofisticados que dispensavam a formação escolar da força de trabalho (CUNHA, 2005). O autor ainda analisa que as Escolas de Aprendizes Artífices resultaram

[...] de um bem-vindo benefício, resultando de um processo de cooptação política e de colaboração financeira: os governos estaduais forneceram prédios à União [...] Em contrapartida, as oligarquias passaram a dispor de um estoque de empregos a distribuir e de lugares para a escolarização dos indicados por suas clientelas político-partidárias. Onde esse processo de cooptação deixou de acontecer (no Estado do Rio de Janeiro), a escola de aprendizes artífices acabou sendo instalada em cidade do interior (Campos), mediante a participação da Câmara de Vereadores no lugar do governo estadual (p.197-198).

De acordo com Gomes (2006), na década de 1920, João Lüderitz visitou a Escola de Aprendizes Artífices de Campos dos Goytacazes e apresentou ao Ministro Simões Lopes um relatório com as primeiras informações que descreviam estas instituições com prédios em antigos armazéns ou depósitos de estrada de ferro, “com má distribuição de luz e sem acomodações adequadas para aulas e oficinas” (p.43). Relatou também que este cenário era comum a outras escolas como aquela.

A parte teórica do curso, por assim dizer, restringia-se ao estudo de desenho. Isso pelo fato de o desenho ser a única disciplina que mantinha relação direta na concepção prática para a realização do artefato. Base necessária para o aprendizado do ofício, concepção artística indispensável para a boa confecção do objeto manufaturado (idem, p.33) [...] O número de alunos matriculados “nos cursos diurnos da Escola de Aprendizes Artífices de Campos foi sempre bastante expressivo até o ano de 1924 [...] De 1918 a 1928 a escola [...] superou praticamente em todos os anos, todas as escolas em números de alunos matriculados no curso noturno” (idem, p.57) [...] No início dos anos 30, a escola de Campos de Goytacazes mantinha despesa média, por aluno, um pouco acima da média, se comparada com as demais escolas do país (idem, p.58).

As características apresentadas pela escola de Campos revelam aspectos que “corroboram a idéia de uma escola socialmente discriminada e mantenedora de um sistema correcionalista-assistencialista ao longo do período em que funcionou, em muito pouco colaborando para a formação profissional à qual oficialmente se propunha” (GOMES, 2006,

p.59). Porém, a representação social e política desta escola sugerem que por situar-se

[...] na região Sudeste, pelo fato de ser a escola campista a representante do estado da Capital Federal, por ser a escola da cidade natal do presidente que a instituiu e por possuir uma população equivalente a uma capital brasileira [...] era de se esperar encontrar melhores resultados que os encontrados (GOMES, 2006, p.60).

Conforme o quadro nº 1, no período inicial de funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices, parte dos estudantes matriculados não conseguia concluir seus estudos.

Quadro 1: Frequência dos alunos matriculados nas escolas de aprendizes e artífices por estado – 1910.

ESTADO	MATRÍCULA	FREQUÊNCIA	EVASÃO (%)
Amazonas	33	18	45,5
Pará	160	74	53,3
Maranhão	74	56	24,3
Piauí	52	28	46,2
Ceará	128	55	57,0
Rio Grande do Norte	151	86	41,7
Paraíba	143	112	21,7
Pernambuco	70	46	34,3
Alagoas	93	60	35,5
Sergipe	120	69	42,5
Bahia	40	30	25,0
Espírito Santo	180	52	71,1
Rio de Janeiro	209	145	30,6
Minas Gerais	32	24	25,0
São Paulo	135	96	29,6
Paraná	219	153	30,1
Santa Catarina	100	59	41,0
Goiás	71	29	59,2
Mato Grosso	108	57	47,2
TOTAL GERAL	2.118	1.248	-

Fonte: SANTOS, 2007, p. 213.

A partir da análise do quadro 1, nota-se que dos 2.118 estudantes matriculados no ano de 1910, nas escolas de Aprendizes Artífices, 58,78% foram considerados evadidos. Segundo Santos (2007) isso ocorreu pelas condições da oferta que ocorria em edifícios inadequados, com as oficinas em condições precárias de funcionamento e também pela escassez de mestres de ofícios especializados e professores qualificados.

A falta de estrutura física e de pessoal também ocorreu na escola do estado de Santa Catarina que reivindicou, em vários momentos

[...] além da ampliação das oficinas, a aquisição de equipamentos, de máquinas e ferramentas para melhoria do ensino; a contratação de mestres e professores melhor habilitados. Havia uma nítida distinção entre os mestres, aqueles que vinham das fábricas ou oficinas e os professores, que vinham do

ensino primário. De acordo com os primeiros diretores da Escola, nenhum deles estava, de fato, habilitado para preparar os operários e contramestres para a indústria, como havia sido mencionado no Decreto nº 7.566/1909 [...] Na Escola de Aprendizizes Artífices de Florianópolis, os diretores destacaram em seus relatórios, o preparo desigual dos mestres, fator que dificultava a produtividade e o ensino nas oficinas (CINTRA, 2004, p.62-63).

Segundo Gomes (2006), na fase inicial da implantação das Escolas de Aprendizizes Artífices, havia excessiva liberdade conferida pelo programa educativo aos diretores, bem como o despreparo dos mestres. Desta forma, as escolas constituíam-se em “espaços de qualificação de uma mão-de-obra que previam cursos de duração e intensidades variadas, o que acarretou um mau funcionamento das escolas, tornando-as simples escolas primárias, onde os alunos aprendiam alguns trabalhos manuais” (p.31).

Na cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, a oferta de cursos regulares de Educação Profissional “era apenas tema de discussões e projetos, mas em 1917 [...] foi fundada a Escola de Artes e Ofícios²¹, por iniciativa da diretoria da Biblioteca Pública Pelotense” (Meireles, 2007, p.21).

Nessa época, em Pelotas [...] muitos representantes da elite econômica, bem como da classe média em ascensão, compunham setores mais progressistas e intelectualizados da sociedade. Em grande parte eram ligados à maçonaria e consideravam a educação um elemento essencial ao desenvolvimento e manutenção do progresso, bem como um caminho para amainar as contradições inerentes à organização social vigente, que se mostravam acentuadas pelo processo de urbanização [...] Pregava ser a educação a arte de educar o homem para a vida, desenvolvimento a capacidade de trabalhar. Defendia-se um sistema de ensino menos teórico, baseado no método experimental, com ênfase em matérias técnicas e científicas (idem, p.16).

Assim, projetos de instrução profissional para jovens e adultos das classes populares com cursos noturnos, masculinos e de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense constituíam-se como importante iniciativa voltada para esse segmento populacional, até então esquecido em termos de propostas educacionais (Meireles, 2007).

A autora observa ainda que “as notícias e editoriais dedicavam-se muito mais a reconhecer a utilidade da Escola para a preparação do operariado do que a louvar a eventual

²¹ A proposta de criação foi apresentada pelo Major Alexandre Gastaud. Caracterizada como “associação civil, a escola teve seu estatuto registrado no Livro A-1, sob o nº de ordem 26, folhas 1999/204, do Registro Civil das Pessoas Jurídicas de Pelotas” (Meireles, 2007, p.21).

obra de assistência social ou a retirada dos jovens pobres das ruas para regeneração, como era comum à época” (idem, p.22).

A preparação para o trabalho também esteve presente no trecho do Hino ao Trabalho da referida escola, como destaca Meireles (2007):

[...] Ora, não haveria transformação possível do caráter nacional, si a nação continuasse a ser uma nação só de doutores e empregados públicos. A boa, a profícua educação geral do ponto de vista social deve favorecer as qualidades exigidas para viver, vencer e triunfar honestamente, tornando-se aprendizagem nitidamente profissional (p.24).

Nesse contexto, a “escola se tornou um meio para inculcar o ethos do trabalho, chegando às classes populares, o que era inevitavelmente importante em função das novas relações que se gestavam com o advento do trabalho livre” (Meireles, 2007, p.17).

Os primeiros cursos profissionalizantes oferecidos traziam na sua concepção a distinção entre formação para o trabalho intelectual – para as classes mais favorecidas – e formação para o trabalho manual – para as classes menos favorecidas – relevando o caráter dual da educação profissional brasileira, ao reservar para uma minoria elitizada um ensino regular que proporcionava o acesso ao ensino superior e, em contrapartida, às classes populares restava o ensino profissionalizante.

Assim, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices deu início à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, representando para seus gestores

[...] um novo sol que iria despontar illuminando, nova trilha às nossas industrias futuras e pondo a descoberto mais essa abençoada senda a ser seguida pela infancia pobre das nossas classes proletarias, que se viam como que desamparadas até então, nessa humanitária tarefa de educação pratica, fornecendo-lhes os meios de se poderem preparar para as lutas da vida com intelligencia e honestidade; os paes pobres, cujos ganhos não podiam sobrar para dar a seus filhos essa educação solida e mais completa, como que hoje se dá nas nossas escolas de aprendizes artífices (MURICY, 1922, p.3, *apud* CINTRA, 2004, p.39).

Uma das funções destas escolas era inculcar a conduta do trabalho sob a aparência de ajuda humanitária aos filhos da classe trabalhadora *que se viam como que desamparadas até então*, aliada, porém, à necessidade de controle social por meio da disciplina, fazendo-os *adquirir hábitos de trabalho profícuo*, para que se tornassem *úteis à nação* (BRASIL, 1909).

No decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices e nos relatórios de gestores, reafirmou-se o objetivo de qualificar a mão de obra para a indústria brasileira em implantação numa sociedade que vivia um momento de transição do trabalho escravo para o trabalho livre.

Porém, para Cintra (2004), nas Escolas de Aprendizes Artífices a formação para um ofício individual não era compatível com o movimento de industrialização, com o trabalho parcelado e repetitivo da indústria e, portanto, sua existência fundamenta-se na

[...] a nacionalização da força de trabalho livre, necessária ao desenvolvimento da sociedade capitalista brasileira e a aparente valorização da aprendizagem de um ofício por meio do qual, o trabalhador qualificado poderia “ser alguém na vida”, “ter uma vida melhor” e com isso colaborar para progresso da nação brasileira. Essa era a crença, a ideologia da época, expressas também em uma máxima que dizia: “quem tem ofício tem benefício” (p.68).

Em 1926, diante das dificuldades iniciais de implantação e funcionamento destas escolas, foi promulgada a *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices* que previu sua industrialização e tinha por objetivo “aumentar a produção e a renda das escolas [...] de dois modos distintos: objetos e peças confeccionadas por alunos para serem vendidos ou o aproveitamento das máquinas e do espaço físico das oficinas para produção, em horas vagas” (GOMES, 2006, p.43) O Regulamento previu também a “criação de cursos noturnos para o público em geral com idade acima dos 16 anos, sobretudo operários” (idem, p.38).

Para Cunha (2005) esse industrialismo consistia

[...] na atribuição à indústria de sinônimo de progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização. Seus adeptos esperavam que a indústria conduzisse o Brasil ao nível das nações civilizadas, pois ela levaria o país a possuir aqueles atributos, próprios dos países da Europa e dos Estados Unidos. Só a indústria poderia resolver os problemas econômicos que afligiam o Brasil, pois só ela seria capaz de propiciar o desenvolvimento das forças produtivas, estabilizar a economia e levar ao progresso (p.14-15).

Na análise de Gomes (2006) o industrialismo da escola consistia na autorização para que os diretores aceitassem encomendas das repartições públicas ou de particulares, mediante o fornecimento de matéria-prima e pagamento à própria escola a mão-de-obra e outras despesas necessárias. “Embora a renda obtida da comercialização do produto das oficinas

fosse muito pequena para que se pudesse pensar em obter, dessa fonte, parte da manutenção das escolas, ela pode ter sido suficiente para reter os alunos” (idem, p.43).

Esta ideologia proclamou a “defesa do trabalho nacional. O emprego da população urbana desocupada (que, de outra forma, poderia provocar inquietações e revoltas) e a criação de condições para o seu bem-estar eram vistos como a contribuição da indústria para resolver a chamada questão social” (CUNHA, 2005, p.15).

A organização das escolas vinculadas à produção para o mercado surge com algumas características semelhantes à experiência dos países capitalistas, principalmente pelo incentivo à atividade produtiva (GOMES, 2006), em uma perspectiva diversa da

[...] escola do trabalho, implantada na pedagogia marxiana [que] abordava o problema da educação politécnica [e] assumia a preparação para atividades profissionais específicas por conta da racionalidade industrial que fazia crescer os quadros altamente especializados, do trabalho manual, da preparação de operários que executam várias funções simples. Porém, a politécnica não viria a ser um sistema especial de ensino [mas] alimentar todas as disciplinas e se refletir na seleção dos materiais (idem, p.45).

A necessidade de continuidade das Escolas de Aprendizes Artífices foi destacada no discurso de posse, em 1910, do presidente Hermes da Fonseca (1910-1914) ao declarar seu comprometimento em dar particular atenção a esta modalidade de ensino que, “ao par da parte propriamente prática e imediatamente utilitária, proporcione também instrução de ordem ou cultura secundária, capaz de formar o espírito e o coração daqueles que amanhã serão homens e cidadãos” (BONFIM, 2004, p.115).

Assim, a ideia de educação profissional para o trabalho assalariado e para o emprego, foi tornando-se cada vez mais hegemônica e os métodos de ensino, por sua vez, cada vez mais imbuídos de uma racionalidade técnica, em razão da predominância da organização capitalista de trabalho²² (MANFREDI, 2002).

Na década de 1920, segundo Lombardi, Saviani, Nascimento (2005), a ampliação do acesso à escola pública encontrou um espaço favorável, em meio ao plano contraditório das lutas da burguesia industrial emergente e da burguesia agrária, uma vez que interessa a burguesia industrial a “diminuição do analfabetismo e da ignorância, terreno fértil para o

²² Para Franco (1987), os artesãos passam a ser subordinados aos interesses do capital, por meio de um processo crescente de racionalização da produção e subdivisão em vários passos, consumindo o trabalho de vários artesãos, no qual cada um deles realiza uma operação específica, até chegar ao produto final. “A expropriação final dos artesãos pelo capital somente ocorre quando o trabalho executado por eles, individualmente, passa a ser executado por máquina (Idem, p.10).

domínio e a reprodução do poder da oligarquia agrária. A lenta expansão da oferta de ensino primário começa pelas reformas estaduais de ensino que prenunciam as reformas nacionais a partir de 1930” (p.228).

Segundo Cintra (2004) a presença de analfabetos e a preocupação com a alfabetização das massas faziam parte do contexto das escolas de educação profissional do século XX, como pode ser observado na Escola de Aprendizes Artífices do estado de Santa Catarina, na qual dentre os cento e trinta estudantes matriculados, “no ano de 1911, a grande maioria, ou seja, 93 alunos eram analfabetos; apenas 18 alunos sabiam ler e escrever; conheciam o alfabeto, apenas 11 alunos; e os assuntos gramaticais, os de geografia e de aritmética eram dominados por apenas oito alunos” (idem, p.41).

Quadro 2: População, matrícula e taxa de escolarização da população na década de 1920.

Ano	População de 5 a 19 anos	Total de Matrícula	Taxa de Escolarização
1920	12.703.077	1.142.702*	8,99

*Dados estimados. Fonte: construído a partir de ROMANELLI, 2003, p. 64.

O quadro nº 2 indica a dimensão da taxa de escolarização da população brasileira na década de 1920. Cabe, então, a indagação: se apenas 8,99 % da população, na faixa etária de cinco a dezenove anos, estavam na escola, a que educação tinha direito a maioria da população, inclusive aqueles de idade superior a dezenove anos que não cursaram a escola?

Segundo Lombardi, Saviani, Nascimento (2005),

O analfabetismo passou a ser um problema no século XX porque a Lei Saraiva de 1882, ao retirar a barreira da renda para o direito a voto, instituiu a restrição aos analfabetos: ambos os critérios excluía a maioria da população do processo de decisão política. Essa luta se estendeu até a segunda metade do século XX e constituiu um importante elemento incentivador de campanhas estatais e de iniciativas estudantis, da Igreja e de outras instituições para alfabetizar rapidamente a população e multiplicar o número de eleitores (p.170).

Assim, até a década de 1930, em que dominavam as forças da República Velha centradas nas oligarquias agrárias, a educação era privilégio de poucos. “As classes populares são relegadas ao analfabetismo ou, para alguns poucos, o ensino primário” (idem, p.227).

No Brasil, a partir do contexto da Revolução Industrial e diante do cenário econômico, caracterizado pelas mudanças nas relações de produção e pelo crescimento e concentração da

população em centros urbanos, segundo Romanelli (2003) o capitalismo industrial suscita a necessidade de ampliação do acesso ao conhecimento de um número cada vez maior de pessoas, pois “onde se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho” (p.59).

A busca pela consolidação da educação no contexto político, social, cultural e econômico da época, se consolida “numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino” (Romanelli, 2003, p. 60). Porém, que educação era necessária para o trabalhador nas pequenas fábricas, indústria e comércio?

Com uma educação para poucos privilegiados e escolhidos, o país precisava qualificar seus trabalhadores e, segundo Saviani (2005) “foi nesse período que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. [...] A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional” (p.11). Nestes termos, as demandas e a expansão do sistema capitalista reproduziram no

[...] terreno educacional características assaz contraditórias, uma vez que o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social da educação, [...] em matéria de democratização do ensino, e, de outro lado, o controle das elites [...] que procuravam conter a pressão popular [...] O que se verificou, a partir daí, foi o fato de a expansão do sistema escolar, inevitável, ter-se processado de maneira atropelada, improvisada (ROMANELLI, 2003, p. 61).

A expansão da educação, assim caracterizada, segundo Romanelli (2003), retratava também a sociedade brasileira e foi marcada por um sistema “acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso (p. 67).

No ano de 1931, a Reforma Francisco Campos organizou o ensino comercial (Decreto nº 20.158, de 20 de junho de 1931), o ensino secundário (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931) e o ensino superior (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931). Em particular, a reforma do ensino secundário, estabeleceu:

Art. 1º O ensino secundário oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial.
Art. 2º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar. [...] Art. 4º O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino

superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais (BRASIL, 1931).

Este decreto foi promulgado, de acordo com Romanelli (2003), em um contexto social que despertava para os problemas do desenvolvimento e da educação, em uma sociedade rural e analfabeta e, portanto, “pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo assim tão vasto” (p.136).

Ainda para a autora, o Decreto nº 20.158/1931 ao tratar apenas do ensino comercial e desconsiderar o ensino industrial, num contexto econômico no qual o país voltava-se para o problema da industrialização, perdeu a oportunidade que o momento oferecia de “criar um sistema de ensino profissional condizente com a ideologia do desenvolvimento que então ensaiava seus primeiros passos na vida política nacional” (p.142).

Portanto, a reestruturação do ensino, com destaque o secundário e o comercial, no governo de Getúlio Vargas (1930-1934) “criou dois sistemas rígidos e fechados” (ROMANELLI, 2003, p.142), contradizendo seu momento histórico ao não articular os níveis de ensino, com currículos fora da realidade da maioria população e sistemas de avaliação seletivos e excludentes.

As medidas decretadas por Francisco Campos tiveram, além do caráter normatizador, o objetivo de organizar e regular a política educacional brasileira nos seus diferentes níveis, assinalando a possibilidade de uma política centralizada também para o ensino profissional que, a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, teve as Escolas de Aprendizizes Artífices sob sua jurisdição “quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente, no âmbito do ensino profissional, que, ao instituir a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil” (SANTOS, 2007, p. 216).

Pretendia-se, portanto, aumentar o “controle da sociedade do trabalho e principalmente dos trabalhadores que deveriam permanecer vinculados ao Estado e à ideologia dominante para frear as possibilidades de formação de organizações operárias, capazes de construir uma identidade política própria” (CINTRA, 2004, p.92-93).

Em 1932, no contraponto desta Reforma, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado, por um grupo de intelectuais e educadores da elite intelectual brasileira que propuseram uma reconstrução educacional, por meio de um plano de educação de sentido unitário, de base científica e como uma forma de reação crítica à situação da educação brasileira, mesmo depois de décadas do regime republicano. Seus signatários defenderam “a

organização de cursos acadêmicos e profissionais num mesmo estabelecimento. Combatiam o dualismo entre ensino cultural e profissional, pois o consideravam como reflexo de uma estrutura antidemocrática (MACHADO, 1982, p.22).

No plano de reconstrução educacional, [...] procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamar sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter o seu "fim particular", próprio, dentro da "unidade do fim geral da educação" e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas. De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, "para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social" (AZEVEDO, 1932).

Assim, o Manifesto propôs uma reconstrução da educação brasileira na busca da superação das dualidades instituídas em sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e com diferenças nos seus objetivos culturais e sociais que, assim caracterizados, configuram-se como instrumentos de estratificação social.

Portanto, este período inicial da institucionalização da educação profissional brasileira, caracterizou-se pelo enfrentamento das condições de implantação das Escolas de Aprendizes Artífices, no que diz respeito a organização estrutural das escolas, de seu currículo e de formação de um quadro de profissionais que pudessem responder às necessidades de formação da sociedade brasileira naquele período.

1.2 – Dos Liceus Industriais às Escolas Técnicas Federais: a verticalização da oferta da educação profissionalizante – de 1937 a 1977

A normatização e a reestruturação do ensino brasileiro aceleraram-se pela Constituição Federal de 10 de novembro de 1937 que, em seu artigo 129, referiu-se à Educação Profissional como destinada às classes menos favorecidas, denunciando a política do governo favorável a um sistema educacional de discriminação social, pois ao oficializar o ensino profissional "*como ensino destinado a pobres*, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos

princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola.” (ROMANELLI, 2003, p.153 – grifos no original).

A educação para o trabalho e para a qualificação de mão de obra para a economia brasileira, estava demarcada na Constituição Federal de 1937 como um dever das indústrias e dos sindicatos econômicos pela criação, na sua especialidade, de “escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937). O ensino pré-vocacional profissional prescrito “às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios [...]” (idem, *ibidem*).

Segundo Kuenzer (2007), na educação a

[...] dualidade estrutural, portanto, fazia-se presente apenas nos primeiros 10 anos de escolaridade, teto máximo para aqueles que desempenhariam funções intermediárias no processo produtivo, que exigissem algum nível de formação escolar. Não é demais lembrar que, para estes e para os “órfãos e desvalidos da sorte” desde 1909 existiam as escolas de artes e ofícios. Era bem demarcada, portanto, a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho (p.12).

Nesse contexto, pela Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus (BRASIL, 2008g).

A partir do ano de 1942, o Ministro Gustavo Capanema Filho, à frente do Ministério 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.

A Reforma Capanema, com a promulgação das Leis Orgânicas, segundo Kuenzer (2007), extinguiu-se os cursos complementares que foram substituídos por cursos médios de 2º Ciclo, denominados genericamente de *cursos colegiais*: com a diferenciação de *científico* e *clássico*, com duração de três anos e destinados a preparar os estudantes para o ingresso ao nível superior e os cursos: *normal*, *agrotécnico*, *comercial técnico* e *industrial técnico* que colocavam-se no mesmo nível, sem, contudo, assegurar o acesso ao ensino superior.

Esboçava-se, contudo uma primeira tentativa de articulação entre as modalidades do ramo secundário (científico e clássico) com os cursos profissionais, admitida mediante exames de adaptação. Abria-se uma via, portanto, de acesso ao nível superior para os egressos dos cursos secundários profissionalizantes (idem, p.13).

Para Ciavatta (2005), a Reforma Capanema delineou-se como uma vertente produtiva calcada nos moldes capitalista de divisão do trabalho combinados ao dualismo educacional. Neste sentido, a educação nacional foi organizada por “leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter acesso secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deviam ter formação profissional para a produção” (p.87).

Dessa forma, o Decreto-Lei 4.073/1942, ampliou a oferta de formação técnico-profissional para atender às demandas da incipiente industrialização do país, ocorrida a partir dos anos de 1930. Segundo Machado (1982) esta lei unificou a organização do ensino industrial em todo o território nacional e ainda, por meio do Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro, estabeleceu-se as bases para a organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial (BRASIL, 1942). Os Liceus passaram a chamar-se Escolas Técnicas Industriais e os cursos agregaram ao ensino técnico um nível de formação científica e propedêutica.

A partir destas transformações legais, na Escola Técnica Industrial de Florianópolis as antigas oficinas passaram a denominar-se de cursos industriais básicos. Porém, segundo Cintra (2004), os ofícios oferecidos continuavam sendo praticamente os mesmos.

Cerâmica, Alfaiataria, Marcenaria, Serralheria, Fundição, Mecânica de Máquinas, Carpintaria, Tipografia e Encadernação. Agora, no entanto, esses cursos correspondem ao ensino secundário, e não mais ao primário, voltando o currículo com a duração de quatro anos. Além deles, a escola passa a oferecer também os denominados “cursos de mestria”, para a preparação daqueles que, já diplomados em curso industrial, se candidatassem ao exercício do ensino de um ofício na Escola (p.96).

Para Getúlio Vargas (1934-1937) a educação estava marcada pela dualidade, como demonstrou ao discursar em 1934:

Educar não é somente instruir, mas desenvolver a moralidade e o caráter, preparando o homem para a comunhão, ensinando-lhe as artes necessárias para a mais alta das virtudes: o conhecimento das suas próprias forças. O melhor cidadão é o que pode ser mais útil aos seus semelhantes e não que mais cabedais de cultura é capaz de exhibir. A escola, no Brasil, terá que produzir homens práticos, profissionais seguros, cientes dos seus

variados misteres. Ao lado das Universidades de ensino superior, destinadas à formação das elites, faz-se necessário fundar a Universidade do Trabalho. Daí sairá, no futuro, a legião dos nossos operários, dos nossos agricultores, dos nossos criadores, em suma, a legião dos obreiros dos campos e das fábricas (BONFIM, 2004, p. 202).

Nas décadas de 1930 a 1940, o campo educacional foi influenciado pelo ideário populista, cuja marca fundamental caracterizou-se pela busca ao atendimento às massas populares e esteve inserido em “embates políticos de elevada densidade” (FREITAS E BICAS, 2009, p.60) pela ampliação de vagas e ampliação das escolas, “aspirações diretamente relacionadas ao bem-estar de toda a população” (idem, ibidem) e imersas no contexto de necessidade de profissionalizar o cidadão para formação de mão-de-obra.

Nesse contexto criou-se um sistema nacional de formação profissional, com o controle unilateral dos empresários, encarregado de formar uma força de trabalho técnica e disciplinado para o processo de industrialização em expansão²³ e, ao mesmo tempo, uma rede pública de Escolas Técnicas Federais para formar técnicos de nível médio (LOMBARDI, SAVIANI, NASCIMENTO, 2005).

No campo educacional novas lutas por mudanças forjaram-se com a queda do Estado Novo que reconduziu o país ao regime democrático quando foi retomada a “luta dos pioneiros da educação para introduzir mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial” [...] na busca da [...] “equivalência entre os ramos de ensino profissional e secundário e a eliminação da dualidade” (SANTOS, 2007, p. 218).

O fim da ditadura Vargas permite que

[...] aflore uma ampla mobilização da sociedade brasileira em todos os campos, liderada pelo conjunto de forças político-ideológicas que almejam um projeto de “desenvolvimento econômico nacional e popular.” No campo cultural, ganham espaço o Cinema Novo, o teatro popular, a música popular e as lutas pela escola pública, universal, gratuita e laica. Projetos como “de pé no chão se aprende a ler”, no Rio Grande do Norte, e os Movimento de Educação de Base (MEB) ganham densidade (LOMBARDI, SAVIANI e NASCIMENTO, 2005, p.229).

No entanto, a oferta de políticas públicas para os jovens e adultos caracterizou-se pela oferta de ensino supletivo, atendendo milhões de pessoas.

²³ Criação do Sistema S, por meio de Decretos-lei na década de 1940, como o Decreto-lei nº 4.408 de 20/1/1942 que criou o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o Decreto-lei nº 8.621 de 10/1/1946 que criou o Senac (Serviço Nacional do Comércio).

As classes de ensino supletivo e as de ensino complementar, em conjunto, chamaram à escola, em média, mais *de 800 mil alunos cada ano, por treze anos consecutivos*. Sendo duas as séries escolares, ter-se-ia dado, pois, a cada ano, a matrícula de *400 mil alunos novos*, e, por todo prazo, de 1947 a 1959, a inscrição de *5,2 milhões de alunos novos*. Observe-se que esse total veio a corresponder a um oitavo das pessoas de 15 anos ou mais, por ocasião do censo de 1960, ou a 12,5% desse conjunto (LOURENÇO FILHO, 1965, p. 262).

Esta proposta de escolarização do adulto não alfabetizado caracterizou-se pelas ações da Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA) promovida pelo Ministério da Educação e Saúde que tinha como objetivo “promover uma ‘educação de base’ ou a ‘educação fundamental comum’ a todos os brasileiros [...] que não sabiam ler e escrever” (BICAS e FREITAS, 2009, p.213)

Ainda na análise deste autor, esta Campanha foi marcada por importantes conquistas no período de 1947 a 1949, sob a coordenação de Lourenço Filho e na segunda etapa (1950 a 1954) ocorreu num “ritmo mais lento e acabou sendo incorporada pelas práticas administrativas do Governo Federal e dos Estados” (p.213).

Contudo, ainda com uma parcela significativa da população brasileira fora da escola, depois de 1945,

[...] observa-se em todo o país uma verdadeira *explosão escolar*, no sentido de que os quantitativos de alunos inscritos passaram a crescer em ritmo duas vezes mais acentuado que o da população geral. A Campanha de Educação de Adultos surge nessa época, em condições propícias para o êxito que teve, não sendo de estranhar que viesse *jà* contribuir na forma que o censo de 1960 pôde documentar, com forte decréscimo de analfabetismo (idem, p. 267 – grifos no original).

A análise desta ação educacional, apesar do número de educandos atendidos, tinha na crítica de Franzoi e Santos (2008), o objetivo de “aumentar o número de eleitores, pois para o voto, na então abertura política, precisava “desenhar o nome” e a campanha se prestaria” (p. 64).

À crítica do objetivo de Franzoi e Santos (2008), soma-se a consideração de Paschoal Lemme (1955)²⁴ apresentada por Freitas e Bicas (2009) de que no Brasil o percentual médio de analfabetos era de “51,5%. [...] Para uns 9 milhões de crianças em idade escolar primária, uns 4 milhões matriculam-se nas escolas existentes, mas apenas uns 10% concluem os respectivos cursos” (p.136). O percentual de conclusão dos adolescentes é o mesmo das

²⁴ Segundo Freitas e Bicas (2009), Paschoal Leme liderou a delegação brasileira presente a Conferência Mundial de Educadores realizada em Viena no ano de 1953 e foi o encarregado de sintetizar a situação educacional brasileira da década de 1950.

crianças, sendo que da população de 9 milhões na faixa etária de 12 a 18, apenas 600.000 conseguem matricular-se em escolas de nível médio (idem, ibidem).

Contudo, no que se refere às Escolas Industriais e Técnicas, inseridas no contexto político, econômico e social, do ano de 1959, elas foram transformadas em autarquias²⁵ passando a ser designadas de Escolas Técnicas Federais, por meio da Lei nº 3.552 que conferiu-lhes autonomia didática e de gestão para “a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos; b) preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio” (BRASIL, 1959).

Com isso, intensificou-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização, implementado durante o Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) que contemplou no seu Plano de Metas, pela primeira vez, o setor da educação, com 3,4% do total de investimentos previstos, com o objetivo de formar de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país (BRASIL, 2008g).

Segundo Paiva e Oliveira (2009) no momento do desenvolvimentismo nacionalista explicitaram-se novas funções para a educação brasileira, como se pode observar no discurso do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, na abertura do II Congresso de Educação de Adultos em 1958.

Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também e muito principalmente dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos realmente um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do País. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão-de-obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos de mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos

²⁵ Autarquias são entidades administrativas autônomas, criadas por lei específica, com personalidade jurídica de direito público interno, patrimônio próprio e atribuições estatais específicas (ALEXANDRINO e PAULO, 2007, p. 23). Ainda segundo o Decreto-lei nº 200/1967, no artigo 5º, I “autarquia – serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita própria para executar atividades da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada” (BRASIL, 1967).

e imediatos, a fim de atendermos os reclamos do crescimento e do desenvolvimento da Nação (p. 14).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, manifestou “pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundários de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior” (KUENZER, 2007, p.15).

Assim, dispôs a lei em destaque:

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Art. 41. Será permitida aos educandos a transferência de um curso de ensino médio para outro, mediante adaptação, prevista no sistema de ensino. Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial.[...]. Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos. § 1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa. § 2º O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa (BRASIL, 1961).

No ano de 1966, a Escola Técnica Federal de Campos reestruturou seus currículos, na perspectiva de associar teoria à prática, criando os cursos técnicos de Edificações, Eletrotécnica e Mecânica de Máquinas e, posteriormente, o curso de Estrada de Química, sob a égide da Ditadura Militar de 1964 e com forte investimento na reforma das escolas técnicas existentes e na construção de novos prédios e definição dos padrões da educação técnica, nas habilitações que seriam ofertadas aos jovens estudantes das Escolas Técnicas Federais de todo o Brasil, independente da vocação da região em que estivessem instaladas (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do IF Fluminense, 2008).

Apesar dos esforços, de maneira geral, o ensino médio continuou fundamentalmente propedêutico, preparando o estudante para a educação superior. Com a institucionalização desta Lei de Diretrizes e Bases, “não houve mudanças profundas na organização do ensino técnico [...] Há de acrescentar as propostas de prática educativa vocacional no secundário, curso pré-técnico nas escolas técnicas” (MACHADO, 1982, p. 47).

Segundo Moreira (1965), a Campanha de Erradicação do Analfabetismo²⁶ demonstrou que nas localidades onde a população era rarefeita ou estava dispersa pelo interior, a “motivação para a escola é muito difícil, justamente porque a escola, [...] e até o ensino orientado para o trabalho não têm funcionalidade social e econômica para tal população, cujas condições de vida, primitivas e demasiadamente pobres, não abrem vez para a cultura escolar” (p. 249).

Diante deste quadro, a Conferência Internacional de Instrução Pública²⁷, assim recomendou ao Ministério da Educação e Cultura:

Considerando que: a alfabetização e educação de adultos constituem fator importante no sentido de assegurar maior compreensão entre as gerações para aumentar a influência educativa exercida pelos pais sobre seus filhos; [...] submete aos Ministérios de Educação Pública dos diferentes países esta recomendação: A. ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS. I. *Bases de ação preventiva e de Reabsorção* 1. Para eliminar um dos aspectos mais deploráveis e mais gritantes em matéria de educação, impõe-se uma ação dupla: a) de prevenção, capaz de impedir que o analfabetismo se perpetue e mesmo se estenda em certas regiões; b) outra paralela de reabsorção, consistindo na alfabetização dos adultos (BRASIL, 1965, p. 369-370 – Grifos no original).

Em contraposição a esta perspectiva educacional, que tinha como horizonte a “sociedade industrial impulsionada economicamente pelo capitalismo de mercado, sob a forma política da democracia liberal em consonância com a visão nacional-desenvolvimentalista” (SAVIANI, 2007, p.326), para o autor,

Freire interpretava a sociedade brasileira dos anos de 1960 como em processo de trânsito de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta. E no interior desse processo ele situava o dilema da educação: estar a serviço da alienação e da domesticação ou da conscientização e da libertação. Para Paulo Freire a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular nível transitório-ingênuo para o nível transitório-crítico, evitando-se a sua queda da consciência fanática. É em vista desse objetivo que foi criado um método, no de alfabetização ativo, dialogal, crítico e “criticizador”. Esse método, no entanto, é apenas um aspecto e uma proposta pedagógica mais ampla enraizada na tradição mais autêntica do existencialismo cristão, em diálogo com algumas contribuições do marxismo (idem, p.332).

²⁶ A Campanha de Erradicação do Analfabetismo foi criada, em 1958, como desdobramento da Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (FREITAS e BICAS, 2009).

²⁷ A Conferência Internacional de Instrução Pública, da qual o Brasil foi signatário, foi realizada em Genebra de 12 a 22 de julho de 1965, por convocação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco e do Bureau Internacional de Educação, adotou recomendações relativas à "alfabetização e educação de adultos" n.º 58 e dirigidas aos ministérios de instrução pública de vários países (BRASIL, 1965). A identificação das principais ações de EJA, no período em análise, encontra-se no anexo II, na página 175.

O educador Paulo Freire rompeu com a ideia de culpa pessoal do analfabeto e revelou a feiúra do mundo que causa o analfabetismo: o capitalismo e suas relações desiguais que mantém a fome, as doenças e a exclusão. Aí a necessidade da leitura para a leitura do mundo, para o pobre poder ler e escrever a sua palavra, desvendando as causas desta opressão, fazendo da escrita e da leitura ferramentas para a mudança da realidade (FRANZOI e SANTOS, 2008).

O pensamento de Freire mantém-se vivo e difundido em suas obras e práticas por ele inspiradas. No documentário “Paulo Freire Contemporâneo²⁸” Freire revela que durante muito tempo

[...] muita gente pensou em mim ou falou em mim como se eu fosse um especialista em métodos e técnicas de alfabetização de adultos. Não é que eu acho que ser um especialista em alfabetização de adultos seja uma coisa inferior, de jeito nenhum. Eu acho uma coisa de uma importância enorme, mas só que a minha preocupação, desde o começo, é um pouco mais gulosa que essa. Quer dizer, o que eu buscava já naquela época, nos anos cinquenta, era uma crítica à educação brasileira (FREIRE, *apud* VENTURI, 2009).

Seu trabalho na cidade de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte, foi assim definido no documentário:

Em Angicos [...], na antiga estrada de ferro, começaram uma revolução. Sua primeira fase durou apenas quarenta horas. O alvorecer da autêntica reforma de base está repercutindo em todo o Brasil e que possivelmente envolverá o país inteiro. Ninguém mais pode ficar indiferente ao problema do analfabetismo em nosso país. As soluções ai estão. Não se pode recusar quarenta horas a um homem que tem sede de saber ou fome da cabeça, como dizem em Angicos, que precisa estudar, que tem esse direito, negado a maioria (VENTURI, 2009).

A preocupação com a necessidade de mudança daquela situação instituída está presente na fala do professor Marcos Guerra.

Cabia a nós, fazer um plano, de alfabetização e educação de adultos, visando cem mil matriculas uma maneira de mudar a situação [...] O “Círculo da Cultura” é o nome que nós demos. Paulo Freire deu para substituir a classe de alfabetização porque na classe de alfabetização permanece aquele sentimento de “a sobre b”, ou seja, de um professor que dita, que diz,

²⁸ VENTURI, Toni. Documentário “Paulo Freire Contemporâneo”. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em 20 de dez. de 2009.

transmite uma educação bancária [...] e alguém que recebe (VENTURI, 2009).

Na década de 1970, a política pública para a educação de jovens e adultos concentrou-se na alfabetização, por meio do Movimento Brasileiro para a Alfabetização – Mobral que, segundo Romanelli (2003), “conseguiu progressos notáveis, embora se possa computar, um rendimento escolar ainda bastante baixo” (p.75), como demonstra os índices apresentados pelo órgão, que conseguiu, entre 1970 e 1972, um número elevado de inscritos – 7.138.253, dos quais 3.338.477 foram alfabetizados.

Porém, na análise de Frigotto (1984),

[...] o analfabetismo e o fracasso na alfabetização tem sido o Mobral e o ensino supletivo. Pelas análises disponíveis, o Mobral não consegue uma alfabetização efetiva e nem se articula na direção dos interesses do trabalhador. Isto fica muito claro quando se sabe que métodos como os de Paulo Freire foram exatamente suprimidos pela força e substituídos pelo Mobral. Quanto ao sistema de ensino supletivo além de reduzir os anos de escolaridade pela metade, reduz, também pela metade, as horas de aula, tendo não mais, portanto, que ¼ do tempo do ensino regular e em condições ainda mais perversas (p.165).

Num cenário marcado por pressões das camadas médias, internacionais, setores populares e empresariais, a estratégia governamental para conter as demandas pelo ensino superior, diante da necessidade de formar novos técnicos de nível médio, foi promover uma mudança na educação profissional e atribuir ao ensino de 2º grau o caráter de profissionalização.

[...] Sem grandes consultas à nação, pois a conjuntura política pautava-se pelo autoritarismo e cerceamento das manifestações populares, o Estado convocou um grupo de estudos, que num período bastante curto, formulou as novas diretrizes e bases da educação. Modificou-se a estrutura do ensino; [...] eliminou-se o sistema de ensino baseado em ramos profissionais [...] instituiu-se a iniciação profissional e a profissionalização em todo ensino de 1º e 2º graus, respectivamente (MACHADO, 1982, p.67-68).

Nesse contexto político e social, o governo militar substituiu a equivalência entre o ramo secundário e propedêutico pela habilitação profissional compulsória, por meio da Lei nº 5.692, de 1971 – Reforma do ensino de 1º e 2º graus. Assim, a educação profissional, cujo objetivo era “instituir a terminalidade do ensino do 2º grau para aqueles que, devido à sua condição econômica, não teriam oportunidade de cursar a escola superior” (ARAÚJO, 2006,

p.75), pretendia, na análise de Cunha (2000), estender a todo o ensino de 2º grau a articulação escola-mercado que funcionava apenas para um setor da economia e acabou por levar a uma desorganização: escolas profissionalizantes e escolas exclusivamente propedêuticas.

Uma análise desta reestruturação do ensino, no período em questão, nas palavras de Pires, Corrêa e Pires (2002) revelou que agravaram-se os problemas do ensino médio, uma vez que o Estado esbarrava no financiamento público dos custos desta formação profissional. “A explicitação dessa inadequação vai se dar com a aprovação da Lei nº 7.044/82 que suspendeu a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau, substituindo a proposição de qualificação para o trabalho pela preparação para o trabalho” (p.52).

Assim, segundo Santos (2007), as conseqüências para o ensino médio, como não produzir nem a profissionalização nem a educação propedêutica, ocorreu em razão de alguns fatores, como a “falta de recursos materiais e humanos para a manutenção por parte do poder público, de uma extensa rede de escolas; a resistência dos empresários em admitir nos quadros de suas empresas os profissionais oriundos dos cursos de segundo grau” (p. 220).

Para Moura (2007) a profissionalização compulsória no 2º grau

[...] foi fruto de uma conjugação de fatores. Por um lado, um governo autoritário com elevados índices de aceitação popular e interessado em mantê-la. Para isso, era necessário dar respostas à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, o que acarretava pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. Porém, tal governo tinha o projeto de desenvolvimento nacional calcado em uma nova fase de industrialização, conhecida como o Milagre Brasileiro, que demandava por técnicos de nível médio qualificados para atender a tal crescimento. Assim, a opção política foi dar uma resposta diferente às demandas educacionais das classes populares, mas que pudesse atendê-las. Utilizou-se, então, a via da profissionalização no 2º grau, o que garantiria a inserção no mercado de trabalho, em função do milagre (p. 6).

De acordo com Santos (2007), a relação com o setor empresarial para a utilização dos técnicos formados no ensino profissional, das Escolas Técnicas Federais, era prestigiada e a “grande parcela de técnicos por ela formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutadas, quase sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais” (p. 220).

A Reforma do 1º e 2º graus, no ano de 1971, também tratou da educação das pessoas jovens e adultas que não concluíram seus estudos, denominando esta etapa educacional de ensino supletivo, cuja finalidade foi assim expressa no artigo 24:

[...] a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização

para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

A finalidade do ensino supletiva definida no artigo 24 e descrita no artigo 25 – de que “a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos” (BRASIL, 1971) preconizou que sua oferta realizar-se-ia em classes ou com a utilização de “rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (idem, ibidem).

Romão (2000) argumenta que a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, “outorgada pelos governos de exceção, [...] não inclui os excluídos da escola na idade própria no Sistema de Ensino, mas criou uma espécie de sistema paralelo, que previa cursos e exames supletivos” (p.50).

1.3 – Criação dos Cefets: expansão da verticalização da oferta na educação profissional – de 1978 a 1995

O contexto econômico e social da década de 1980, como resultado do padrão flexível de acumulação capitalista (globalização econômica, reestruturação produtiva) exigiu novos conhecimentos do trabalhador e novas exigências educacionais para sua formação. No fim desta década, foi em meio à crise econômica, política e social provocada pelo autoritarismo e por um quadro social de desigualdade de classe e regional que início a redemocratização do país, “mais uma vez pactuado pelas frações da classe dominante” (PERONI, 2003, p.43).

Assim, em meio à crise marcada por uma profunda recessão, com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, ocorreu a intensificação da organização dos trabalhadores na luta por seus direitos, destacando-se sua capacidade de auto-organização e de trabalho em cooperação (BRUNO, 2003).

Porém, mesmo diante desse novo momento para o país, mais uma vez a formação do trabalhador brasileiro esteve condicionada aos interesses do “processo de rearticulação do capital mundial, em busca da consolidação de sua hegemonia” (MARTINS, 2000, p.63), aliado às necessidades colocadas pelos mercados internacionais.

Nesse contexto, a Lei nº 6.545, de 1978²⁹, transformou as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets. Esta mudança conferiu àquelas instituições mais uma atribuição: a de formar engenheiros de operação e tecnólogos (BRASIL, 2008g).

O artigo 2º apresenta os objetivos dos Cefets:

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

Segundo Vieira (2000), no período que sucedeu a transformação das Escolas Técnicas Federais o país viveu um momento no qual a política educacional autoritária e concebida em tempos áureos da ditadura não mais sustentava-se, mas a

[...] política educacional, que vai responder aos desafios de uma sociedade democrática, contudo, ainda não tomou sua forma. Vive-se um tempo de busca, de ensaios e de grande efervescência na organização da sociedade. O velho já não atende as demandas que vão surgindo, o novo, entretanto, ainda não nasceu. De outra parte, essa transição, pressionada pela conjuntura internacional e nacional, contraditoriamente, vem marcada pelo questionamento do Estado como agente que assegura os direitos sociais, expressos nos serviços públicos, inclusive no oferecimento da educação pública (p. 20).

Nesta conjuntura, a Carta Constitucional de 1988 consubstanciou uma estratégia de afirmação dos direitos sociais, historicamente negligenciados pelo Estado, entre eles a educação. De forma mais enfática, passou-se a reivindicar uma política democrática para o sistema educativo que incluísse processos de gestão e autonomia escolar, ainda que o fim do regime militar não tenha significado, de imediato, uma “[...] transformação no regime

²⁹ Este processo, que se estendeu às outras instituições da Rede Federal na década de 1990 e promoveu a verticalização da oferta, uma vez que outras instituições passaram a ofertar desde a educação básica à educação superior, a partir da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Esta lei dispôs sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e no § 1º determinou que a implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica “seria efetivada gradativamente mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica” (BRASIL, 1994).

capitalista brasileiro, nas relações de poder, da mesma forma que a Nova República não trouxe mudanças significativas no sistema escolar” (FONSECA, 1994, p. 81).

Para a Educação de Jovens e Adultos, o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, conferiu à população jovem e adulta um direito histórico: o da educação fundamental, por meio da responsabilização dos poderes públicos pela oferta universal e gratuita desse nível de ensino àqueles que a ele não tiveram acesso e progressão na infância e adolescência.

Outro aspecto que merece destaque é o Artigo 60 das *Disposições Constitucionais Transitórias* que estabeleceu um prazo de dez anos para que o Poder Público envidasse “esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com aplicação de pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 12 da Constituição para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” (BRASIL, 1988).

Porém, este marco legal foi modificado em 1996, pela Emenda Constitucional nº 14³⁰ que em sua nova redação, não faz referência à educação de jovens e adultos.

Art. 5º É alterado o art. 60º do ADCT e nele são inseridos novos parágrafos, passando o artigo a ter a seguinte redação: Art. 60º. Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, a manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério (BRASIL, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos no período anterior a Constituição Federal em destaque, foi caracterizada por campanhas, de caráter assistencialista e compensatório. A inserção do direito do cidadão a educação básica e dever do estado no atendimento deste direito aos que a ela não tiveram acesso na idade própria, conforme o artigo 208 e o caráter preferencial de articulação com a educação profissional determinado no Artigo 37, § 3º da Lei de Diretrizes e Bases, configurou-se como um marco legal fundamental para a afirmação do direito.

De acordo com Soares (2005) esta Constituição ampliou o direito de todos à educação. No entanto, o dever do Estado não foi cumprido e passou-se a ter um direito proclamado, mas não necessariamente efetivado. “A proclamação já significou uma mudança nas políticas educacionais entre as diferentes esferas de governo. O direito passou a ser conquistado na prática de ações desenvolvidas, assim, principalmente, por iniciativas do poder local” (p.278).

Historicamente, não tem sido automática a assunção do direito à educação como dever de oferta pelo Estado e, em muitos momentos, a sociedade civil tem assumido um protagonismo essencial na conquista desses direitos. O texto da Lei, expressa o direito à educação, mas isso não se fez prática (PAIVA, 2006a). “A forma como as políticas públicas conceituam a EJA e como vêm desenvolvendo ações como oferta pública merece atenção, especialmente quando vinculam ações de educação ao utilitarismo do voto, ou defendem este último, sem precisar da primeira” (idem, p. 30).

Na análise de Moll (2004) a concepção de ensino supletivo, cunhada no contexto da reforma educacional tecnicista nos anos 70 que se caracterizou pelo aligeiramento e massificação da escola para jovens e adultos, “é substituída, na década de 90, no âmbito legal e discursivo, pela Educação de Jovens e Adultos – EJA que aponta para práticas configuradas no contexto de projetos educativo-escolares mais amplos” (p.9).

Na década de 1990, em meio a um contexto globalizado³¹, a reorganização do setor produtivo implica rever as técnicas fordista/taylorista e o trabalhador passou a ser um cooperador de todo o processo, participando de decisões do dia-a-dia da empresa (MARTINS, 2000). Assim, outra vez, a educação básica e profissional do trabalhador parecem voltar-se para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, exigindo um profissional que possua capacidade técnica, comunicativa e, por meio da sua participação e autonomia ao tomar decisões, seja também capaz de antever os problemas e solucioná-los. Mas qual formação e qual educação darão conta de tamanha ambição?

A eleição do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) significou, para a educação brasileira, muito discurso e pouca ação. O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – Pnac, de 1990, não se sustentou pela inexistência de um comprometimento governamental com esse fim (Vieira, 2000).

Para a autora, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – Pnac

[...] não se apresenta tão somente como um programa de alfabetização. Seu conteúdo envolve praticamente todas as áreas de atuação do Ministério, exceto o ensino superior. Na verdade, é o documento orientador da política educacional do governo que se inicia, estando inteiramente orientado para a perspectiva do cumprimento dos preceitos

³⁰ Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

³¹ Segundo Diniz (2001) o processo de globalização, trata de um fenômeno multidimensional, que obedece a decisões de natureza política e não se resume a uma dinâmica puramente econômica. Em outros termos, a economia não se move mecanicamente, independente da complexa relação de forças políticas que se estruturam em âmbito internacional, através da qual se tecem os vínculos entre economia mundial e economias nacionais.

constitucionais de “universalização do ensino fundamental” e de “eliminação do analfabetismo” (p. 93). Para o conjunto da educação brasileira, todavia, o governo Collor passou em brancas nuvens. A paralisia de máquina federal, mais emperrada do que antes, a função da extinção de órgãos, de ameaças de demissões e de disponibilidades, associada a um clientelismo sem precedentes contribuiria para com o esgarçamento da política educacional, algo que já vinha ocorrendo desde o período anterior. Trata-se de um governo que, em matéria de educação, não governou e não diz a que veio e, por isso mesmo, caracteriza-se por um muito **discurso e pouca ação** (idem, p.113 – grifos no original).

A despeito dos poucos esforços despendidos de forma descontínua em vários momentos da história do nosso país, a realidade brasileira demonstra que o país ainda tem um enfrentamento diante do percentual de oferta de educação de jovens e adultos que encontrava-se muito aquém daquela necessária para atender ao direito público subjetivo à educação de milhões de brasileiros, uma vez que o número de educandos matriculados, no ano de 2007, era 4.330.471 (BRASIL, 2007d).

Portanto, diante das questões que impulsionaram o desenvolvimento deste capítulo e na busca por caminhos que fundamentem às proposições aqui elencadas, ainda que provisoriamente, pode-se inferir que:

- 1) As políticas públicas para a Educação Profissional implementadas no período em análise, configuraram-se como fragmentadas e descontinuadas do ponto de vista do educando brasileiro – jovem ou adulto, trabalhador ou em busca de uma profissionalização. Contudo, do ponto de vista político, foram coordenadas para atendimento às demandas do mercado de trabalho, apoiadas por interesses empresariais
- 2) As políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos foram marcadas, além de seu caráter descontínuo e compensatório, pelas ausências na perspectiva de uma educação para além do *assinar o nome para votar*.
- 3) As políticas públicas para a Educação Profissional do início do século XX, assim como as campanhas para a Educação de Jovens e Adultos, foram marcadas pela visão assistencialista e regeneradora, negando o direito à educação para o trabalho e para a vida a grande parte dos cidadãos brasileiros.

- 4) A concepção da Educação de Jovens e Adultos a partir da Constituição Federal de 1988, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, passou a ser caracterizada como um direito público subjetivo da educação básica, ainda que na prática esteja muito aquém de ser efetivado. O entendimento já difundido é de direito do sujeito da oferta pública e em condições adequadas, pelo poder público. A Educação Profissional, historicamente, foi concebida pelo caráter utilitário como preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, desconsiderando o trabalho como princípio educativo.

Assim, a reconstrução dos marcos históricos que conduziram as políticas públicas para a EPT e EJA, indicam que o contexto da sua formulação e da implementação fundamentaram-se na fragmentação e descontinuidade, evidenciando os desafios para a educação de brasileiros, jovens e adultos trabalhadores, de direitos proclamados, mas nem sempre efetivados. Um novo contexto de regulação da educação brasileira emergiu a partir da promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Portanto, no capítulo II serão analisadas as principais políticas públicas para a EPT na Rede Federal e na EJA no período de 1996-2008 e algumas de suas implicações, no contexto de reconfiguração do Estado brasileiro.

CAPÍTULO II – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EPT E EJA: REGULAÇÃO E IMPLICAÇÕES A PARTIR DA LEI Nº 9.394/1996

As políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica e para a Educação de Jovens e Adultos, implementadas à luz da conjuntura da reconfiguração do Estado brasileiro, coexistem com (i) novas demandas de formação profissional no mundo do trabalho (ii) uso ampliado da tecnologia frente aos novos processos industriais e comerciais (iii) pressões das entidades pela oferta institucionalizada de EJA nos sistemas públicos, com reivindicações de recursos públicos (iv) novas políticas públicas com a redefinição dos objetivos e finalidades da Educação Profissional.

Inserido neste contexto, este capítulo tem como objetivo principal analisar as principais políticas públicas para a EPT na Rede Federal e na EJA no período de 1996-2008 e algumas de suas implicações, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008).

Para tanto, elegeu-se as seguintes questões para nortear esta análise: como o Estado brasileiro fundamentou a formulação de políticas públicas para a educação profissional, inclusive a do Proeja? Como as demandas por escolaridade do público da EJA se relacionam com a formação para o trabalho, na perspectiva da educação profissional e tecnológica?

A fim de problematizar essas questões, a construção deste capítulo partiu do contexto da reconfiguração do Estado brasileiro (1995) e suas características para iluminar as políticas públicas para Educação Profissional, sua integração com a Educação Básica, a partir do Decreto nº 5.154/04 e a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir de 2008.

2.1 – Contextos e características das políticas públicas de EPT e EJA a partir da reconfiguração do Estado

Neste tópico, abordar-se-ão o contexto e algumas características da nova configuração do Estado brasileiro e suas implicações para a política pública educacional nos anos de 1990, pois para Bruno (2003), o Estado reúne o conjunto de todas as formas institucionalizadas do poder de classes capitalistas.

O Estado não se dá a conhecer pela soma ou justaposição de conhecimentos parcelares que sobre ele possam ser produzidos. Como realidade processual ele dificulta a identificação das zonas-limites de sua atuação. Sua aparente coesão oculta tensões reprimidas, forças contidas, contradições internas e externas que lhes são inerentes. Sua representação fala do contínuo e do descontínuo, já que em cada sociedade ele se constitui por uma multiplicidade de combinações de forças sociais específicas daquele contexto. O seu conhecimento, enquanto materialidade histórico-social encerra o desconhecido. Ele mostra ocultando, encerra negando. O seu estar-valendo é apenas uma etapa do processo de objetivação. Como processo, ele inclui em si mesmo um real possível, cuja efetivação se liga a determinadas condições sociais (Ferreira, 1993, p.29).

As condições sociais do Estado brasileiro na década de 1990 estavam intrinsecamente relacionadas ao contexto internacional, no qual, segundo Peroni (2003) o Estado capitalista assumiu novas obrigações para atender a demanda da produção em massa que requeria investimento em capital fixo e condições de demanda estáveis para que fosse lucrativa, exercendo, assim, o papel de regulador dos acordos salariais e dos direitos dos trabalhadores.

Na década de 1990, mesmo em meio à possibilidade de novos horizontes para democracia brasileira, houve a reconfiguração dos princípios políticos e econômicos que definiram as atribuições do Estado, num contexto de reorganização econômica tendo o neoliberalismo como fundamento político e ideológico e como base material a reestruturação da produção, com o aumento da pressão de organismos internacionais sobre os países pobres para que realizassem a Reforma do Estado, a fim de torná-lo mais eficiente e fosse retomado seu crescimento por meio da superação de suas crises econômicas e estabilização das suas economias.

Na análise de Silva (2002) a intervenção e atuação na elaboração e implementação das políticas de educação no Brasil e na América Latina vem sendo exercidas pelo Banco Mundial e destaca ainda que:

[...] no decorrer das décadas de 1980 e 1990 a educação pública esteve sujeita à macro política de intervenção das instituições financeiras. Inicialmente, em decorrência da incapacidade de os Estados da América Latina pagar aos credores externos, coube ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional a tarefa política de intervenção por meio de planos de estabilização, ajustes estruturais e reformas institucionais, a fim de redirecionar as economias desses Estados (idem, p.5).

Para efetivação dessas reformas estruturais, elaboradas por esses organismos, realizou-se o Consenso de Washington.³² Na ocasião foram discutidos um conjunto de reformas essenciais para fortalecer os mercados dos países latinos, como melhorar a qualidade dos gastos públicos, incentivar os investimentos internacionais e privatizar as empresas públicas.

Assim, por meio da intervenção consentida, na medida em que passaram a exercer pressões sobre os Estados, os organismos internacionais influenciam de forma mais intensa na década de 1990, a elaboração e aplicação das políticas econômicas e financeiras no mundo.

Segundo Silva (2002), no âmbito educacional,

[...] cristalizaram-se as políticas e estratégias dirigidas para a descentralização administrativa e financeira: ênfase nos resultados racionalização de recursos públicos; prioridades fundadas nos critérios de produtividade, qualidade e competitividade; criação do sistema nacional de informação e dados estatísticos; institucionalização de parcerias; políticas voltadas para o autofinanciamento; manutenção das práticas autoritárias nos processos decisórios na educação pública; e centralização dos processos de avaliação institucional e estreitamento de vínculos entre educação e trabalho através da política de educação profissional (idem, p. 5-6).

Com o intuito de cumprir as determinações do Consenso de Washington, transformando, de modo acelerado, as estruturas econômicas e aumentando a competitividade, as reformas educacionais, prescritas em âmbito internacional, mas modificadas na sua execução, mostraram o emaranhado de forças que constituem a elaboração das políticas. A esse respeito Frigotto (2005) afirma:

A dimensão certamente mais profunda e de consequências mais graves, no plano do desmonte da esfera pública, é a privatização do pensamento pedagógico. Essa privatização foi efetivada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, [...] ao adotar as teses do neoliberalismo e do mundo dos negócios, veiculados nos convênios com o Banco Mundial, como o pensamento educacional do Estado (p.233).

A Reforma Administrativa do Estado brasileiro foi a alternativa apresentada para que a sociedade capitalista continuasse dominando o cenário econômico com consequências para os demais sistemas – político, social, cultural e educacional, redefinindo, com isso, o próprio papel do Estado e trazendo implicações para os vários setores, entre eles o da educação.

³² Promovido por John Williamson, em 1989. Entre as decisões acordadas na ocasião destacam-se: rigoroso equilíbrio fiscal e desregulação dos mercados (SAVIANI, 2007).

Esta reforma propôs ainda, criar as condições para que o Estado se colocasse em sintonia com a globalização e assim pudesse desenvolver sua capacidade de competitividade internacional e executar as determinações do ajuste neoliberal traçadas pelos organismos gestores da economia mundial e equipe técnica do Governo Federal.

Dessa forma, os resquícios da crise do modelo de administração pública vigente por décadas no país fizeram “emergir outras formas de organização do serviço público, cujo eixo se assentou na flexibilidade administrativa. A administração pública passou a contar com modelos descentralizados de gestão das políticas sociais” (OLIVEIRA, 2005, p.36).

O esforço em torno das reformas educacionais que passariam a ser implementadas nos países mais pobres e populosos do mundo, a partir daí, só se justifica ante o processo de reestruturação capitalista, fundado na transnacionalização do capital e vulgarmente conhecido por globalização (idem, p.28).

Assim, as políticas públicas para a educação, forjadas neste contexto de reestruturação, segundo Del Pino (2001) têm sido vistas como

[...] uma resposta estratégica, mas polêmica, aos problemas postos pela globalização econômica, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural. Vários estudos afirmam que a inserção e o ajuste dos países dependentes ao processo de globalização e de reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação (p.77).

As transformações societárias redimensionaram o papel da educação e da escola, encontrando terreno fértil nas mudanças adotadas no campo das políticas educacionais no país e, dessa maneira, acabaram por interferir na lógica organizativa da escola e nos papéis dos diversos atores sociais que constroem o cotidiano escolar.

O papel da educação apresenta-se como uma estratégia importante na busca da superação das novas necessidades postas pelo mundo globalizado. Porém, que educação é necessária para atender a essas demandas? Para que e para quem destina-se a educação? Que papéis demandam da educação: atender ao mercado de trabalho ou a formação integral para o exercício da cidadania? Ou ambos?

No contexto brasileiro, a despeito das novas necessidades de formação profissional e de pressões populares pela ampliação dos direitos sociais no contexto de redemocratização do país, “os anos 90 foram marcados por reformas no âmbito do Estado que priorizaram o corte

no gasto social” (OLIVEIRA, 2005, p.33), centrado na minimização do papel do Estado, “mas não se trata de estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemonizado pelas elites do setor financeiro” (PERONI, 2003, p. 50) e se torna mínimo no tocante às políticas sociais.

Assim, no âmbito das políticas sociais³³ – em particular as políticas públicas de educação profissional – a redefinição do papel do Estado alterou a estrutura da educação ao possibilitar a parceria com a iniciativa privada, a reestruturação do processo de gestão e financiamento, outro modelo de formação, mudanças curriculares, como será analisado a seguir.

2.2 – Políticas Públicas para EPT e para EJA no escopo da Lei nº 9.394/96.

Para a reflexão acerca da Educação Profissional parte-se do contexto brasileiro marcado pelos preceitos neoliberais e abordar-se-ão as perspectivas das políticas públicas para a educação profissional, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 1996, bem como algumas de suas implicações, advindas da descontinuidade e da fragmentação presentes nas ações e programas³⁴ implantados entre 1996 e 2002.

A partir do governo iniciado em 1995 ocorreu a intensificação e a consolidação de um projeto explicitamente subordinado à nova ordem internacional e aos processos de globalização, marcados pela lógica da exclusão social, em fina sintonia e relação com os organismos internacionais (HORA, 2003).

A promulgação da Lei nº 9.394, no ano de 1996, foi o desfecho de um processo de discussão e confrontação de forças e reivindicações de vários segmentos da sociedade. Porém, desde o ano de 1988, segundo Gadotti (2000) havia sido apresentado um projeto de lei, de nº 1.258, pelo Deputado Octávio Elísio Alves de Brito para a nova lei de diretrizes e bases para a educação nacional.

Este projeto foi submetido à discussão em diversos fóruns educacionais do país, com ampla mobilização e representação de inúmeras entidades. Em relação à Educação de Jovens e

³³ Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HOFLING, 2001, p. 31).

Adultos, “esta versão do projeto manteve, no essencial, o espírito dos legisladores democráticos, que encorporaram as contribuições que a comunidade educacional brasileira aportava aos projetos e substitutivos anteriores” (idem, p.44).

Enquanto tramitava o projeto originário da Câmara, pela via democrática – isto é, com transparência e discussão com toda a comunidade educacional brasileira e incorporando todas as sugestões de emenda consistentes e que atendiam aos anseios da maioria, o Senador Darcy Ribeiro apresenta o projeto de lei nº 67/92, negando, *in limine*, o processo participativo gerador dos demais substitutivos (GADOTTI, 2000, p.44-45. Grifos no original).

No ano de 1995, o senador Darcy Ribeiro foi “designado para relator do projeto nº 101 – exatamente o substitutivo que antagonizara com seu projeto. Entendemos que, com a aceitação da incumbência, o Senador escorregou numa situação, no mínimo, de duvidosa ética” (GADOTTI, 2000, p.44-45) ao apresentar um projeto da LDB que enfatizou “o caráter compensatório (supletivo e paralelo) da educação de jovens e adultos, sem prever a incorporação de sua cultura auferida nas vivências e experiências específicas” (p.52).

Nos artigos 37 e 38:

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. 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).

O senador Darcy Ribeiro fechou sua proposta de Educação de Jovens e Adultos e desconsiderou a “incorporação do saber popular no tratamento curricular das escolas que oferecem educação de jovens e adultos” (GADOTTI, 2000, p.53).

³⁴ Destacam-se entre as ações e programas: Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997; Portaria Ministerial nº 646/1997; Medida Provisória nº 1.549-29, de 14 de março de 1997; Lei nº 2.406/1994; Portaria MEC nº 2.267, de 19 de dezembro de 1997; Programa de Expansão da Educação Profissional – Proep.

Abstraindo-nos das intenções do legislador outorgante, o supletivo abria excelentes oportunidades para a substituição da educação consentida pela educação necessária. Em primeiro lugar, cabe recordar que as significações objetivas dos fatos nem sempre correspondem às intenções de seus agentes; em segundo, o Governo Federal não detalhara muito os instrumentos de implementação desse ensino – certamente porque ele não era sua prioridade – e deixara muitas portas abertas que, infelizmente, alguns Estados encarregaram-se de fechar. Não acreditamos que uma lei opere, exclusivamente pela riqueza de suas virtualidades, as transformações educacionais necessárias. Por isso mesmo, é preciso “estar de plantão” para explorar suas contradições, na maioria das vezes, no sentido contrário de sua intencionalidade original (idem, p.52).

No ano de 1997, no tocante às políticas públicas para a Educação Profissional, a expansão e a reforma, de fato implementadas, tinham o objetivo de reorganizá-la, priorizando aqueles trabalhadores que necessitassem encurtar o caminho entre a escola e o mercado do trabalho – nessa ótica específica pode-se falar em mercado de trabalho – por meio de uma formação rápida de nível básico, voltada para o setor de serviços que incentivou a capacidade competitiva do país na economia mundial e esteve pautada na racionalidade econômica.

Foi no transcorrer do ano de 1997 que, de fato, o governo federal, utilizando-se de medidas provisórias, decretos-leis e de outras medidas não muito democráticas, mas típicas do governo FHC, foi, aos poucos, dando uma organicidade, pelo menos no âmbito legal, à nova institucionalidade da educação profissional nas ETFs, CEFETs e EAFs (OLIVEIRA, 2006, p. 107).

Assim, as instituições federais de Educação Profissional tiveram suas iniciativas pautadas em instrumentos legais que colocaram esta modalidade de ensino em sintonia com os preceitos legais da Reforma do Estado.

Dentre eles estavam o Decreto nº 2.208/97³⁵ e a proposta de re-ordenamento educacional, estabelecida em consonância com organismos internacionais, por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional – Proep³⁶ que abriram a possibilidade para a

³⁵ Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

³⁶ O Proep teve como objetivo à implantação da reforma da educação profissional, determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Abrange tanto o financiamento de construção ou reforma e ampliação, aquisição de equipamentos de laboratórios e material pedagógico, como ações voltadas para o desenvolvimento técnico-pedagógico e de gestão das escolas, como capacitação de docentes e de pessoal técnico, implantação de laboratórios, de currículos e de metodologias de ensino e de avaliação inovadoras, flexibilização curricular, adoção de modernos sistemas de gestão que contemplem a autonomia, flexibilidade, captação de recursos e parcerias. O programa decorre do Acordo de Empréstimo nº 1.052/0C-BR, assinado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e tem vigência até novembro de 2008. O valor total de investimentos foi de US\$ 312 milhões, dos quais 50% provenientes do financiamento do BID e 50% de

desresponsabilização deste para com os serviços sociais, entre eles a educação pública.

As características deste Decreto, como a separação entre o ensino médio e a educação profissional, instituída pelo artigo 5º que determinou: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997), reafirmaram a dualidade estrutural entre a educação intelectual e a laboral que, ao longo da história, configurou-se como uma categoria explicativa da constituição do ensino profissional no Brasil,

[...] legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir de funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho com cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada (KUENZER, 1999, p.124).

A autora posiciona-se da seguinte forma sobre a retomada da dualidade:

Esta proposta é conservadora porque retoma a concepção taylorista-fordista que supõe a ruptura entre o saber acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o saber para o trabalho, desvalorizado por não ser teórico, contrariamente à compreensão contemporânea que mostra, a partir da crescente incorporação da ciência ao mundo do trabalho e das relações sociais, a indissociável articulação entre ciência, cultura e trabalho, entre pensar e fazer, entre refletir e agir (idem, p. 135).

A dualidade pode ser considerada, para Del Pino (2001) o desdobramento da divisão internacional do trabalho que, de forma excludente, destina aos países em desenvolvimento o fornecimento de mão-de-obra de formação aligeirada, passível de requalificação a baixo custo, voltada para a busca de um lugar no subemprego ou no emprego precário, não promovendo a capacidade de desenvolvimento do país e reafirmando sua posição subalterna na economia mundial. “Desta forma, a educação sai da esfera do direito social e passa a ser uma aquisição individual, uma mercadoria que se obtém no mercado segundo os interesses de cada um/a e a capacidade de cada um obter o que quiser” (idem, p.81).

Trata-se de uma escola e de uma concepção educativa que se contrapõem às perspectivas sociológicas, filosóficas, políticas, culturais e pedagógicas funcionalistas e pragmáticas que naturalizem o dualismo: uma escola de cultura geral para as classes dirigentes e uma escola do trabalho

contrapartida brasileira, por meio do Ministério da Educação. Para maior aprofundamento sobre o tema ver SOUZA (2007).

produtivo e alienado para os jovens das classes populares filhos dos trabalhadores. Dual e fragmentada também na separação do cultural, social e político; do técnico, geral e do específico (FRIGOTTO, 2005, p.248).

Ressalta-se, assim, um perfil de trabalhador voltado para o setor de serviços que estimula a competitividade, atribuindo a ele a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional.

Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas, ao mesmo tempo em que a escola passa a ter maior importância como unidade administrativa. Porém, essa não é uma tendência observada só nas políticas educacionais; ao contrário, passa a ser uma orientação dominante na administração pública brasileira (OLIVEIRA, 2005, p.36).

Nesse sentido, uma política de educação voltada para atender às necessidades do mercado de trabalho, dissociada do desenvolvimento integral das potencialidades humanas, reafirma o papel social da escola como uma instituição que reproduz a desigualdade e procura manter o *status quo*.

As políticas precedentes das instituições financeiras pretendiam o controle sobre as decisões da economia dos países em desenvolvimento, a instituição do padrão de consumo norte-americano, a difusão de valores do mercado para as relações sociais, domínio sobre a produção científica e tecnológica e a redução das funções do Estado no oferecimento dos serviços públicos, especialmente saúde, previdência social, cultura e educação (SILVA, 2002, p.108).

Os estudos de Gomes (2006) ressaltaram que a comunidade cefetiana deparou-se com uma realidade nova para atender às especificações do Decreto nº 2.208/97 e que a proposta de reformulação curricular da Cefet Campos, no ano de 1999, tomou como referenciais decisivos as mudanças no mundo da produção, a leitura crítica da sociedade sujeita à globalização, à automação com benesses e malefícios daí advindos, a legislação em vigor e, principalmente, a reafirmação da superação das contradições básicas de nossa sociedade. Dentre as mudanças, destacam-se a qualificação e parcerias existentes com empresas dos pólos sucroalcooleiro, tendo em vista a alta potencialidade da região norte-fluminense.

Segundo Oliveira (2006), a reforma da Educação Profissional propiciou “fortes repercussões em sua organização administrativa e pedagógica” (p.106). A partir da reestruturação das escolas para “atender interesses surgidos em razão do movimento do mercado, mostraram grandes debilidades ao atendimento destas novas demandas [...] em virtude da sua incapacidade de adequar-se, em tão pouco tempo, às novas necessidades

existentes no setor produtivo” (idem, ibidem).

Porém, no cotidiano de algumas escolas da Rede Federal, como o Instituto Federal Fluminense, à época denominado Cefet Campos,

[...] a prática docente da Educação Profissional de Nível Técnico pouco se alterou após a reforma da educação [...] Na elaboração de sua proposta pedagógica, o CEFET Campos não se afastou dos dispositivos legais. Entretanto, procurou utilizar positivamente as contradições neles contidas, visando ao atendimento da sociedade com uma educação de qualidade. Assim sendo, apesar de reconhecer as discrepâncias e contradições da legislação ora em vigor, conclui-se que a reforma da educação profissional foi importante, principalmente, porque levou as equipes a refletirem sobre os novos rumos da educação profissional, a partir das transformações do mundo do trabalho e, também, possibilitou o acesso a educação profissional de nível técnico de jovens e adultos trabalhadores até então excluídos desse nível de ensino (JOSÉ, 2006, p. 129).

No que se refere à implantação da proposta da reforma da Educação Profissional, observa-se que “não houve resistência (declarada) por parte da comunidade docente do CEFET Campos [...] Cumpra ressaltar [...] que ela não despertou a atenção desses profissionais a ponto de buscarem um aprofundamento maior da proposta, amenizando [...] impactos por ela causados” (GOMES, 2006, p.91).

No contexto da implantação das políticas de educação de jovens e adultos foi realizado no ano de 1996, um seminário preparatório para a V Conferência Internacional de Adultos³⁷ que consolidou o documento intitulado *Elementos para um diagnóstico da EJA no Brasil* que estabeleceu os princípios norteadores e destacou os vinte e sete compromissos elencados.

O artigo 13º recomendou: “Estruturar programas alternativos de educação continuada que incluam as seguintes dimensões da EJA: d) educação e trabalho: articulação entre escolas e instituições de formação profissional para a oferta de cursos profissionalizantes” (BRASIL, 2004a, p.36-37).

Após a realização da V Confinteia, foi assinada pelos países signatários a *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos* que elencou os compromissos assumidos para esta modalidade de ensino:

27. Nós, reunidos em Hamburgo, convencidos da necessidade da educação de adultos, nos comprometemos com o objetivo de oferecer a homens e mulheres as oportunidades de educação continuada ao longo de sua vida. Para tanto, construiremos amplas alianças para mobilizar e ampliar

³⁷ A I Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos aconteceu na cidade de Elsinor, na Dinamarca, (1949). A II Confinteia ocorreu em Montreal, no Canadá (1960). Tóquio/Japão sediou a III (1972); Paris/França a IV Confinteia (1985) e a V foi realizada na cidade de Hamburgo/Alemanha, em 1997 (BRASIL, 2004).

recursos, de forma a fazer da educação de adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada (BRASIL, 2004a, p.49).

O documento *Agenda para o futuro da educação de adultos* ressaltou que em Hamburgo, o campo da educação dos adultos foi objeto de dez temas de estudo. Entre eles o tema V – a educação de adultos e as transformações no mundo do trabalho, assim foi contextualizado:

A Globalização e as novas tecnologias têm um impacto considerável e sempre crescente, sobre todas as dimensões da vida individual e coletiva das mulheres e dos homens. A dificuldade de encontrar trabalho e o aumento do desemprego causa crescente inquietude [...] A necessária melhoria da produção e da distribuição na indústria, na agricultura e nos serviços, requer o aumento de competências, o desenvolvimento de novas habilidades e a capacidade de adaptar-se, de forma produtiva e ao longo de toda a vida, às demandas em constante evolução no tocante ao emprego. O direito ao trabalho, o acesso ao emprego e a responsabilidade de contribuir, em todas as idades da vida, para o desenvolvimento e bem-estar da sociedade são exigências que a educação de adultos deve procurar satisfazer (BRASIL, 2004a, p.66-67)

No caso brasileiro, no fim do ano de 1998, o país organizou um encontro que reuniu 152 participantes de instituições governamentais, não-governamentais, sindicais e empresariais, universidades e movimentos sociais por meio de discussões em grupo e plenárias e apresentou propostas para sete temas discutidos, entre eles estava o eixo educação e trabalho.

O documento foi denominado *Estratégia regional de continuidade da V Confinteia. Reunião Sub-regional para os países do Mercosul e Chile: Contribuição Brasileira e destacou:*

Configura-se, assim, um novo marco conceitual para a educação das pessoas jovens e adultas [...] o que requer, de um lado, investigação, registro e sistematização dos saberes tradicionais e estilos de aprendizagem peculiares aos grupos populares e, de outro, o desenvolvimento de sistemas de avaliação e certificação mediante os quais sejam reconhecidas as competências adquiridas no trabalho e nas mais variadas práticas socioculturais. Sob esse novo marco conceitual, rompe-se a histórica dicotomia entre formação geral e profissional do trabalhador, aquisição de competências básicas e específicas. A preparação para o trabalho já não pode prescindir ou substituir a formação geral para a cidadania, ao mesmo tempo em que o mundo do trabalho converte-se em objeto a ser necessariamente apreendido e refletido como parte da formação geral de todo cidadão (BRASIL, 2004a, p.88).

E, neste contexto, apresentou nas suas linhas de ação

Superar a histórica tendência de educação profissional, baseada na oferta de cursos nem sempre vinculados ao mercado de trabalho, visando à oferta de programas necessária e obrigatoriamente focados nas demandas regionais ou locais, valorizando o saber anterior dos alunos, suas experiências e habilidades e visando o aproveitamento de oportunidades de trabalho e geração de renda (BRASIL, 2004a, p.91).

Observa-se pela declaração do documento que, no contexto da década de 1990, a vinculação da formação profissional dos trabalhadores estava estritamente relacionada ao mercado de trabalho e na formação para o atendimento às demandas locais e regionais de trabalho e renda.

O Relatório Síntese do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (I Eneja)³⁸ que teve como objetivo contribuir para a ampliação e a melhoria da qualidade da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, mediante o estabelecimento de políticas articuladas de cooperação entre as esferas de governo e os segmentos governamental e não-governamental (BRASIL, 2004a, p.96) apresentou que quanto aos trabalhadores,

[...] suas reivindicações principais referem-se ao direito universal à educação básica e à profissional; à gestão dos recursos públicos voltados para a formação profissional – inclusive daqueles que alimentam o Sistema “S” – por comissão tripartite composta de governo, empresários e trabalhadores; à redefinição das disposições da LDB no que se refere à educação profissional; à criação de centros públicos de formação profissional; à participação efetiva na formulação de políticas de educação para os trabalhadores (BRASIL, 2004a, p.102).

No ano 2000 foram propostas diretrizes nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Entre elas, o quinto item tratou da EJA e trabalho: “articular com as escolas técnicas e agências de formação profissionalizante cursos de curta duração, para iniciação profissional de alunos matriculados nos cursos de suplência de 1º grau” (GADOTTI, ROMÃO, 2000, p. 126).

Assim, percebe-se que ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenha definido a educação de jovens e adultos como uma modalidade de ensino, suas diretrizes trazem explícito o caráter da suplência aliado a uma preparação rápida para o trabalho por meio de cursos de qualificação profissional de curta duração.

³⁸ O I Eneja foi realizado na cidade do Rio de Janeiro/RJ, em setembro de 1999. O II Eneja foi realizado na cidade de Campina Grande/PB, em setembro de 2000. Já o III ocorreu em setembro de 2001, na cidade de São

O Relatório Síntese do IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (IV Eneja) definiu algumas questões conceituais e práticas na EJA:

As experiências de EJA e trabalho e as de EJA no campo, tratam de escolarização, organização e politização dos diferentes segmentos de EJA, formação profissional e formação de educadores. Pautam-se no pensamento de Paulo Freire, respeitando a história, os desejos e sonhos dos sujeitos, considerando as questões de gênero e geração, a diversidade sociocultural e regional das organizações envolvidas. Associam Educação de Jovens e Adultos à formação profissional, atendendo a demandas específicas dos trabalhadores, incluindo a necessidade de inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2004a, p.131).

O Relatório Síntese do V Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (V Eneja) recomendou algumas diretrizes básicas para pensar políticas públicas “a) diversificação de programas; b) especialização da formação dos professores para atuar na EJA” (BRASIL, 2004a, p.143).

No contexto apresentado, duas vertentes passaram a configurar a educação de jovens e adultos após a realização da V Confinteja: a da escolarização ao assegurar o direito à educação básica a todos os cidadãos, independente da idade e assumir a educação como um direito humano fundamental e a da “educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal” (PAIVA, 2009, p. 22).

As políticas públicas para a educação, de modo particular a Educação Profissional, apresentavam-se como modernas e capazes de tirar a educação brasileira da situação de baixa efetividade em que se encontravam. Porém, foram articuladas “aos objetivos econômicos, voltados a interesses desvinculados da realidade e das necessidades sociais do país, retomando o discurso da mesma elite que há décadas governou o Brasil” (HORA, 2003, p.9).

A dinâmica utilizada para a implementação³⁹ destas políticas, acabou por desvelar que ainda há restrições que limitam o campo de ação daqueles que buscam um caminho para quebrar esse ciclo de exclusão e entendem a relação entre trabalho e educação como uma mediação entre o homem e a natureza e o trabalho como princípio educativo.

Tais restrições estão imersas em forças hegemônicas nacionais e internacionais, de interesses políticos e econômicos no campo da Educação Profissional que pressionam por uma formação profissional que atenda à necessidade do mercado, frente às inovações

Paulo; o IV Eneja foi realizado na cidade de Belo Horizonte, em agosto de 2002 e o V Eneja ocorreu na cidade de Cuiabá, em setembro de 2003.

tecnológicas.

Porém, há de se considerar que os movimentos sociais são representantes das demandas dos cidadãos e, mesmo inseridos num contexto de forças desiguais e heterogêneas, demandam do poder público políticas públicas para atendimento de suas necessidades de formação profissional, de elevação de escolaridade, movimentando o contexto da formulação e implementação das políticas públicas educacionais.

Dessa forma, foi neste contexto e com estes condicionantes que, no governo Fernando Henrique Cardoso – após os conturbados períodos de José Sarney e Fernando Collor de Melo, desenvolveu-se uma política deliberada de reforma do Estado, de seus papéis, funções e relações com a sociedade. Assim, na perspectiva da legalidade, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 os sujeitos de direito da educação de jovens e adultos estavam amparados, embora sua formação para o trabalho estivesse forjada nas concepções do Decreto nº 2.208/97.

2.3 – Integração: a Educação Profissional e a Educação Básica, no âmbito do Decreto nº 5.154/04

No ano de 2004, a promulgação do Decreto nº 5.154 possibilitou a integração da educação profissional com a educação básica. A partir deste pressuposto será analisado, nesta sessão, o processo de promulgação deste decreto, bem como o processo de formulação do Proeja. Nesta perspectiva, serão identificadas e descritas as experiências com a educação de jovens e adultos que antecederam a implementação do Proeja, desenvolvidas nas instituições circunscritas por este estudo.

No ano de 2002, foi proposta, por meio do documento *Programa de Governo 2002: uma escola do tamanho do Brasil*, uma nova identidade para a educação profissional e média orientada por uma concepção pedagógica que “supere o dualismo representado pelas dicotomias ‘geral e específico’, ‘técnico e político’, ao estabelecer um nexo entre teoria e prática, articulando o pensar e o agir” (Programa de Governo 2002, ⁴⁰ p.23).

³⁹ De acordo com Rua (1997), “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” (p.14).

⁴⁰ Programa de Governo 2002: uma escola do tamanho do Brasil. COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002. Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos>. Acesso em 15 de nov. de 2008.

O referido documento, ao fazer referência a esta proposta para o ensino médio, destacou que

[...] essa concepção de ensino médio implica romper com a herança histórica do dualismo e da subordinação à visão mercantilista de educação, agravados na legislação do período da ditadura militar dos anos 60 e reafirmados na atual política educacional, de forma unilateral, especialmente pelo Decreto 2.208/97 e pela Portaria 6.24/97 do MEC, que devem ser revogados (idem, ibidem).

Assim, consubstanciado na perspectiva de uma possibilidade de repensar as concepções da Educação Profissional proposta até então e a fim de consolidar os pressupostos apresentados para a educação profissional e tecnológica, o documento define, também, as linhas estratégicas para o desenvolvimento de ações concretas, de acordo com os seus respectivos indicativos.

Configuraram-se como linhas estratégicas de atuação: a educação profissional como uma política pública; a articulação dos diversos níveis educacionais e esferas governamentais; a organização da educação profissional e tecnológica; a educação profissional e tecnológica: financiamento, competências e responsabilidades; a educação profissional e tecnológica, a certificação de conhecimentos e competências; a gestão democrática da educação profissional e tecnológica; a avaliação da educação profissional e tecnológica e divulgação das informações; a educação de jovens e adultos; o resgate de experiências e o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2003). Para fins desse estudo, destaca-se a estratégia *Gestão Democrática da Educação Profissional e Tecnológica* que apresenta no item desenvolvimento das ações:

Elaborar e implementar um modelo de gestão que privilegie os excluídos; [...] ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica mediante a expansão de vagas nas instituições públicas, aperfeiçoando as condições de permanência nas escolas, inclusive para as minorias, assim como criando mecanismos de combate à evasão escolar; [...] promover oportunidades de estudos não só para jovens do ensino médio, mas também para os adultos que necessitam de formação; [...] democratizar a educação profissional e tecnológica para segmentos diferenciados como os sem-terra, sem-teto, detentos, indivíduos da terceira idade e outros (BRASIL, 2003, p.60).

Outra estratégia que merece destaque são as ações relacionadas à Educação de Jovens e Adultos para a qual foi previsto:

Rever os marcos legais de modo a contemplar a educação de jovens e adultos como política pública de educação continuada, dentro de um instrumento legal e com destinação orçamentária de recursos; adotar mecanismos de articulação da educação de jovens e adultos trabalhadores à educação profissional e tecnológica com a participação conjunta dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, Ciência e Tecnologia e outros, bem como das Secretarias de Educação, de Trabalho, de Ciência e Tecnologia; implementar medidas que valorizem a educação de jovens e adultos no mesmo patamar da educação profissional e tecnológica, propondo, inclusive, matrículas conjuntas como mecanismo de inclusão social, [...] realizar encontros regionais, estaduais e nacional para intercâmbio e elaboração de propostas que viabilizem a articulação da educação de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2003, p.62-63).

O documento *Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, aqui analisado, teve ainda o objetivo de acolher e consolidar os conteúdos e proposições contidos no Documento-Base e no Relatório Final do *Seminário Nacional de Educação Profissional – Concepções, experiências, problemas e propostas*,⁴¹ (BRASIL, 2003).

Nesse contexto político e educacional, iniciou-se a elaboração da minuta de um instrumento legal em substituição ao Decreto nº 2.208/97 que, de acordo com o *Documento à Sociedade*, de 09 de fevereiro de 2004, “foi submetida à discussão, envolvendo governo, as instituições da sociedade, especialistas, parlamentares, setor jurídico e Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2004c). A partir das críticas e propostas apresentadas foi elaborada uma segunda versão da minuta e, posteriormente, uma terceira versão.

A partir da consolidação desta terceira minuta foi realizado, com a participação de representações da sociedade civil organizada, no ano de 2004, em Brasília, outro seminário.⁴²

A partir das contribuições, a terceira versão contou com a participação de consultores⁴³ da Semtec/MEC e da sua própria equipe para consolidar as diversas e antagônicas

⁴¹ Seminário promovido pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica– Semtec/MEC, realizado em Brasília que contou com a participação de mais de mil profissionais vinculados às instituições e/ou a atividades ligadas à educação profissional e tecnológica, representantes do governo e sindicatos e foi realizado no período de 16 a 18 de junho de 2003 (BRASIL, 2003). A Semtec/MEC organizou outro seminário, no período de 19 a 21 de maio de 2003, denominado Seminário Nacional sobre Ensino médio: construção política que teve “como eixo e balizamento da concepção de Ensino médio, o conhecimento, o trabalho e a cultura” (BRASIL, 2004, p. 2).

⁴² Este seminário foi realizado no dia 18 de dezembro de 2004 e teve com a participação de pesquisadores, educadores, entidades de classe, instituições de ensino, representantes do Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Saúde, Sistemas Federal e Estaduais de Ensino, Sistema S, Concefet e Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação e parlamentares. Durante o encontro foram registradas 30 contribuições dos participantes. Documento à Sociedade. Semtec/MEC. Brasília, DF. 09 de fevereiro de 2004. Mimeo.

contribuições que revelam “aproximações e tensões internas nos órgãos do governo e com organizações da sociedade civil” (BRASIL, 2004c).

Seguem as três posições acerca do Decreto nº 2.208/97 e das implicações decorrentes:

Uma primeira posição expressa em três documentos defende a ideia ou a tese de que cabe apenas revogar o Decreto nº 2.208/97 e pauta a elaboração da política do Ensino médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor (Lei nº 9.394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto nº 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da ideia de revogação do Decreto nº 2.208/97 e da promulgação de um novo Decreto. Estes documentos, de abrangência e conteúdos diversos, como já apontamos, oferecem suas sugestões de supressão, melhoria e acréscimos para o novo Decreto (BRASIL, 2004c, p. 5).

Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) consideram que, sem negar suas posições teóricas e “compreendendo que estávamos num governo que se move no âmbito de uma democracia restrita” (p.26), que a minuta do novo decreto foi construída, “com uma complexa acumulação de forças. [...] O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, é um documento híbrido, com contradições (idem, ibidem).

Assim, mesmo diante de posições diversas e conflitantes, a minuta do Decreto nº. 5.154/04 foi encaminhada ao presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) pelo Ministro da Educação Tarso Genro que defendeu, em maio de 2004, na exposição de motivos que a

[...] preparação específica para o trabalho [...] é historicamente ministrada a jovens e adultos por instituições especializadas, visando ao acesso imediato ao mercado de trabalho. Esses cursos, pelo princípio da integração da educação profissional à educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, também devem se articular às etapas da educação básica, possibilitando tanto a qualificação para o trabalho quanto a ampliação da escolaridade da população jovem e adulta brasileira (BRASIL, 2004, p.3).

Dessa forma, o Decreto nº 5.154, promulgado em de 23 de julho de 2004, possibilitou a integração da educação profissional à educação básica, além da possibilidade de oferta concomitante e subsequente, regulamentando o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº.

⁴³ Os consultores em questão foram os professores da Universidade Federal Fluminense Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta.

9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta organização do ensino, do ponto de vista organizacional

[...] deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento. A organização do ensino médio deve superar a dicotomia com a educação profissional, mediante a integração de objetivos e métodos, configurando o trabalho como princípio educativo, que condensa em si as concepções de ciência e cultura e se constitui como contexto (LODI, 2006, p.10).

Os eixos norteadores para a concretização da integração da Educação Profissional com a Educação Básica foram apresentados por Baracho *et all* (2006): homens e mulheres como seres histórico-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade; o trabalho com princípio educativo; a pesquisa como princípio educativo; a realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações; interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade.

Diante da possibilidade de desenvolver uma política que conceba o educando na sua integralidade e ao proporcionar-lhe uma educação significativa, vários aspectos dos sistemas de educação e das escolas necessitam ser considerados, como: a construção do currículo, a gestão da escola, a participação da comunidade escolar nas decisões da escola, entre outras.

Mesmo com todos os desafios postos, a posição da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec/MEC acerca da implementação da nova concepção de Educação Profissional e Tecnológica foi de reiterar a não subordinação da formação à lógica do mercado, mas sim a preocupação com a formação integral do cidadão, ressaltando que o objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto (PACHECO, 2007).

A partir da possibilidade legal de implantar os cursos de Educação Profissional integrados à Educação Básica, a Rede Federal reestruturou seus cursos e o Instituto Federal de Roraima, à época denominado Cefet Roraima, foi o precursor da modalidade de educação integrada para jovens e adultos.

Quando nós fomos chamados por esse Decreto nº 5.154, de 2004, para fazer uma nova modalidade, ou seja, a modalidade integrada [...] para atender agora o novo público [...] para que nós aproveitássemos esse decreto e não colocássemos a formação do jovem, [...] Nós pegássemos esse decreto, uma vez o nosso estado é um Estado com bastante demanda migratória [...]

vindo para cá e com baixa escolaridade, e fizéssemos uma migração profissional para esse público. Nós chamamos uma pessoa, dentro da instituição e ela inicia essa caminhada nessa estrutura e lança um currículo imenso baseado no Decreto. Um currículo de quatro anos. Escolhemos edificações, uma área com que a gente tinha demanda para isso e com esse decreto a gente começa a executar a política [...] sem saber que íamos chegar no Proeja [...] Fomos pioneiros no currículo integrado (IFRR, 2009).

Um gestor declarou que seu “primeiro olhar foi para o ensino médio integrado ao ensino técnico, prioritariamente, [...] para esses jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de fazer” (G6/RJ), embora o ensino médio integrado para jovens e adultos não tenha sido implantado após o Decreto nº 5.154/2004. Percebe-se assim, que algumas instituições da Rede Federal começaram a pensar na perspectiva de integração também para o adulto.

2.3.1 – Proeja: elevação da escolaridade e formação profissional integrados para jovens e adultos

No Brasil, a diversidade de sujeitos que são privados da educação alcança índices elevados e milhões de pessoas não concluíram o ensino fundamental, etapa garantida como direito constitucional, e outros milhões ainda são analfabetos. Acumula-se, por várias gerações, o número de pessoas de várias faixas etárias para as quais a escola jamais conseguiu ser lugar de sucesso (PAIVA, 2006).

Tabela 1: Média de anos de estudos das pessoas de 15 anos ou mais de idade. Ano de referência 2008.

Indicador	População
Total	189.952.795
15 anos ou mais	142.998.610
Analfabetos (15 anos ou mais)	14.247.495
De 1 a 3 anos de estudo (15 anos ou mais)	14.160.729
De 4 a 7 anos de estudo (17 anos ou mais)	31.86.855
De 8 a 10 anos de estudo (19 anos ou mais)	20.210.056

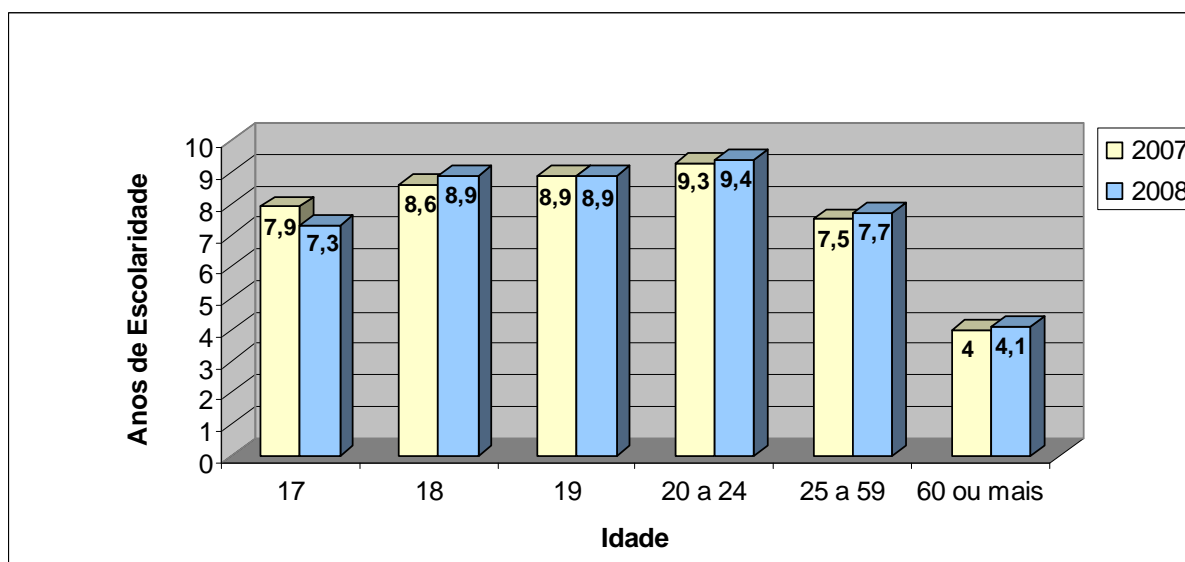
Fonte: PNAD/IBGE - 2008

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad de 2007e e 2008⁴⁴, a média de escolaridade dos brasileiros acima dos dezessete anos apenas alcança a conclusão da

⁴⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Pnad 2007 e 2008. Tabela – Média de anos de estudo das

educação básica entre a faixa etária de dezoito a vinte e quatro anos. O gráfico 1 revela um percentual elevado de jovens de dezessete anos e um grupo acima dos vinte e cinco anos que não concluíram o ensino fundamental.

Gráfico 1: Média de anos de estudos das pessoas de 17 anos ou mais de idade - 2007/2008.



Fonte: Construído a partir dos dados da 2007e e 2008i.

O caráter tênue e descontínuo das políticas públicas para este público tem mostrado que elas são “insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 [...] e muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados [...], que se somam às iniciativas do Estado” (MOURA, 2006, p.5).

A tabela 2 apresenta a situação educacional do atendimento da população brasileira na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de acordo com o senso escolar de 2008.

Tabela 2: Comparação de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Ensino Médio) nos anos de 2007 e 2008.

Unidade da Federação	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Matrículas		Variação %	Matrículas		Variação %
	2007	2008	%	2007	2008	%
Brasil	3.367.032	3.295.240	-2,1	1.618.306	1.650.184	2,0

Notas:

1. Não inclui matrículas em turmas de atividade complementar.

pessoas de 10 anos ou mais de idade, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2007 e 2008. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 09 de jan. de 2009.

2. O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

3. Inclui matrículas na EJA presencial, semipresencial e em integrada à educação profissional de nível Fundamental e de Nível Médio

Fonte: Censo escolar 2008. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 09 de jan. de 2009.

Pela análise comparada da tabela 1 com a tabela 2 e o gráfico 1 nota-se que o atendimento aos jovens e adultos apresenta uma cobertura ainda insuficiente frente aos milhões de brasileiros de não completaram a educação básica. Nos dados apresentados pela tabela 2, observa-se que a oferta de Educação de Jovens e Adultos apresentou um pequeno decréscimo de matrículas (39.914), equivalente a 0,8% da matrícula de 2007. Porém, de modo geral, houve uma estabilidade no biênio 2007/2008. No entanto, observando a distribuição das matrículas da modalidade EJA segundo a etapa de ensino, verifica-se um crescimento de 31.878 matrículas (2,0%) no ensino médio.

A educação de jovens e adultos no Brasil, fundamentalmente nos artigos 37 e 38, da Seção V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, teve dois parágrafos acrescentados a partir da Lei nº 11.741/2008⁴⁵ que são relevantes para a educação desse público:

§ 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 (BRASIL, 2008b).

A partir da disposição legal, na lei maior da educação nacional, a possibilidade de integração da educação profissional à educação básica para jovens e adultos deixa de ser pautada em decretos e constitui-se parte do arcabouço legal da educação brasileira.

Para Arroyo (2005) o campo da Educação de Jovens e Adultos situa-se num campo ainda não consolidado no que diz respeito, inclusive, às políticas públicas e diretrizes educacionais. “Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história” (p.19).

Durante décadas, os educandos da EJA foram olhados e reconhecidos a partir de suas trajetórias escolares incompletas. Porém, há necessidade de se pensar as políticas de educação sem a finalidade de suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. “Garantir direitos dos sujeitos que o vivenciam. [...] Assim, a EJA, como

⁴⁵ Lei nº 11.741/2008, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

política pública, adquire uma nova configuração quando equacionada na abrangência das políticas públicas que vêm sendo exigidas por essa juventude” (ARROYO, 2005, p. 24-26).

Nesse contexto, complexo e historicamente descontinuado da educação de jovens e adultos em nosso país, ainda temos milhões de brasileiros analfabetos, outros milhões que não concluíram o ensino fundamental – direito básico subjetivo, consubstanciado na Constituição Federal em vigor – e ainda outros tantos que não tiveram acesso ao ensino médio. Assim, problematiza-se que saberes educacionais atendem, de maneira mais específica, aos anseios e necessidades desses jovens e desses adultos?

Com a finalidade de recuperar este caráter descontínuo, “a partir de 2003, novos cenários começam a se delinear para a EJA, com o advento de um governo popular que recolocou a centralidade da educação de jovens e adultos como prioridade política” (PAIVA, 2009, p.25).

A Educação de Jovens e Adultos, na contemporaneidade, adquire um novo sentido. Tal sentido é fruto das práticas que vão se fazendo nos espaços que educam nas sociedades: escolas, movimentos sociais, trabalho, práticas cotidianas. Assim desenvolvida, legitima-se por meio de ordenações jurídicas, de acordos, formados e aprovados pelas instâncias de representação que conformam as normas da ordem social (idem, p. 22).

A Educação de Jovens e Adultos, ao ser reconhecida como de responsabilidade pública, necessita de uma intencionalidade nas ações educativas que respeitem as especificidades de sujeitos concretos que “passam por vivências de jovens adultos onde fazem percursos de socialização e sociabilidade, de interrogação e busca de saberes, de tentativas de escolhas e formação de valores” (ARROYO, 2005, p.26).

Certamente esta parcela da população brasileira muito heterogênea que reside nas dimensões continentais deste país e corresponde a diferentes faixas etárias tem aspirações diversas. Assim, admitindo a complexidade e a heterogeneidade dos jovens e adultos brasileiros, no ano de 2005, o Governo Federal instituiu, no âmbito das escolas da Rede Federal, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja.

A implantação do Proeja ocorreu, inicialmente, por meio da Portaria nº 2080, de 13 de junho de 2005, que dispôs sobre 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, na Rede Federal. Em seguida, foi promulgado o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que instituiu, 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 que foi substituído, em 13 de julho de 2006, pelo Decreto nº 5.840, passando a ser denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A implementação de políticas públicas traz à cena vários atores e interesses de ordem econômica, política e social. Para Rua (1997) entre os “atores públicos podem-se diferenciar, grosso modo, duas categorias: os políticos e os burocratas que [...] devem sua posição à ocupação de cargos que requerem conhecimento especializado e que se situam em um sistema de carreira pública” (p.31).

Outro ator importante são os trabalhadores. Seu poder resulta da ação organizada, portanto, atuam por intermédio de seus sindicatos que, eventualmente, são ligados a partidos, a ONGs e até mesmo a igrejas. As agências internacionais são outro ator de grande importância no processo político (idem, ibidem).

No caso das políticas públicas para a educação profissional e educação de jovens e adultos, implementadas por meio de leis e decretos, esses vários interesses fizeram parte das formulações e, por vezes, retrataram mais uma acomodação de interesses do que o atendimento das necessidades do jovem e do adulto trabalhador, que necessita de formação para se inserir no mundo do trabalho.

Assim, tendo por referência o pensamento de Rua (1997), destacaram-se alguns atores presentes na formulação do Proeja:

- **O político:** no documento que norteou a implantação das políticas para a educação profissional no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), denominado *Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2003) dentre os *princípios gerais*, destacaram-se: comprometer-se com a redução das desigualdades sociais e incorporar a educação básica como direito e dentre os *pressupostos específicos* da educação profissional e tecnológica: articular a educação profissional e tecnológica com a educação básica, integrar a educação profissional e tecnológica ao mundo do trabalho, promover a interação da educação profissional e tecnológica com outras políticas públicas.

Cabe ressaltar, ainda, que exposição de motivos do referido Decreto, encaminhada ao Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), em 2005, pelo

Ministro da Educação Tarso Genro, destacou que o Decreto nº 5.154/2004 apontava para a necessidade de que a formação profissional estivesse em constante articulação com as estratégias de educação de jovens e adultos, promovendo, simultaneamente, a qualificação profissional e elevação da escolaridade do trabalhador brasileiro.

Outra estratégia do governo que se fez presente no cenário da formulação do Proeja foi uma pesquisa⁴⁶ denominada “*Experiências atuais de Educação Básica de nível médio com formação profissional*” realizada pela Semtec/MEC cujo objetivo foi identificar as experiências de ensino médio associadas à formação profissional, de modo a subsidiar a definição de prioridade junto às ações de Educação Profissional e de Educação de Jovens e Adultos.

- **O burocrata:** a partir da auditoria realizada na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/MEC, no ano de 2005, o relator Benjamin Zymler do Tribunal de Contas da União – TCU⁴⁷, em 27 de abril, mediante o Acórdão submetido ao Plenário do TCU destacou: “Vale registrar, também, a sugestão de que seja aquela Secretaria o incentivo às Ifets de práticas que favoreçam a permanência, nessas instituições, de indivíduos socialmente desfavorecidos”, acolhendo integralmente as propostas da Unidade Técnica, alicerçadas no contexto que se segue:

Apesar da intenção original de democratizar o acesso aos cursos técnicos, atraindo somente os alunos realmente interessados na formação profissional para ingresso no mercado de trabalho, o Decreto nº 2.208/97, que separou o ensino técnico do médio, não atingiu esse objetivo [...] Além disso, as formas com que os cursos técnicos eram oferecidos não se adequavam à realidade dos estudantes. Para o aluno que precisava trabalhar – situação muito comum nas classes menos privilegiadas – a forma

⁴⁶ O relatório parcial da pesquisa realizada pela Semtec/UNESCO, com a coordenação do IIEP (Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas) que levantou um banco de dados e um cadastro completo das instituições atuantes em 2004 na educação básica. Esta pesquisa teve seu início organizado em novembro de 2003, com a participação de pesquisadores, organizados em coordenações regionais e uma coordenação nacional, coordenada pela Diretoria de Ensino médio da Semtec, tendo, à época, Marise Ramos como diretora. Julho, 2005. Mimeo.

⁴⁷ Por meio de requerimento apresentado pelo Ministro Guilherme Palmeira e aprovada pelo Plenário deste tribunal em 01/10/2003 (Ata nº 38), foi solicitada esta auditoria na área de educação profissional, abrangendo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Setec/MEC e Instituições Federais de Educação Tecnológica/Ifets, para, inclusive, avaliar as consequências das mudanças implementadas com a edição do Decreto nº 2.208/97, especialmente em relação ao atendimento de estudantes de baixa renda, como instrumento de inclusão social. No mesmo documento, foi abordada a questão dos projetos de construção/modernização de instituições federais e/ou estaduais de educação profissional, assim como de instituições do segmento comunitário (majoritariamente formado por entidades privadas), financiados pelo Programa de Expansão da Educação Profissional/Proep. Neste sentido, o presente trabalho teve como objetivo avaliar aspectos de natureza operacional e de legalidade do programa de educação profissional a cargo da Setec/MEC (TC-004.550/2004-0).

concomitante era inviável, já que exigia do estudante dedicação aos estudos em tempo integral: o ensino médio em um período do dia e o técnico, em outro [...] Conforme relatado, a natureza das reformas na educação profissional nos últimos dez anos encerra potencial de ter dificultado o ingresso, nas Ifets, dos candidatos provenientes de grupos socialmente desfavorecidos. Nesse contexto, **torna-se ainda mais necessária a existência de mecanismo para beneficiar o acesso à educação profissional de grupos socialmente desfavorecidos e/ou de baixa renda e garantir sua permanência.** [...] Essas ações de iniciativa das Ifets são financiadas com recursos das próprias instituições e muitas delas carecem de formalização e de regularidade no seu oferecimento [...] Além disso, como projetos isolados, os mecanismos utilizados são muitos variados. As ações mais comumente adotadas para favorecer o acesso dessa parcela da população são a isenção de taxa de inscrição, o sistema de cotas, os critérios de preferências, os cursos desenvolvidos especialmente para essa clientela e a Pró-Técnico [...] Oferecido desde 2001, o Emjat (Ensino médio para Jovens e Adultos Trabalhadores) é uma iniciativa do Cefet Espírito Santo, similar à ação desenvolvida pela Unidade Pelotas do Cefet Rio Grande do Sul. Trata-se de curso de ensino médio, com duração de 2 anos, voltado a atender jovens e adultos acima de 21 anos, que já tenham concluído o ensino fundamental (Grifos da autora).

- **As agências internacionais:** os signatários, entre eles o Brasil, que subscreveram a Declaração de Hamburgo (1997) se comprometeram, entre outras ações, a:

31. Promover o direito ao trabalho e o direito à educação de adultos relacionada com o trabalho: b) fazendo com que a educação de adultos, com objetivo profissional, desenvolva competências e habilidades específicas que permitam a inserção e a mobilidade profissionais, e melhore a capacidade dos indivíduos para exercer tipos diversificados de empregos; [...] e) insistimos sobre o papel capital que a educação profissional dos adultos exerce no processo de aprendizagem, ao longo da vida; [...] 33. Diversificar o conteúdo da educação de adultos com objetivo profissional: c) estimulando o espírito empreendedor por meio da educação de adultos (BRASIL, 2004a, p.67-68).

- **O trabalhador:** a sociedade civil, por meio dos sindicatos, Enejas e Fóruns EJA⁴⁸.

⁴⁸ “O movimento dos fóruns de educação de jovens e adultos, conformando espaços públicos de expressão e legitimação de reivindicações, diálogo e negociação” (DI PIERRO, 2005, p. 1122-1123). Para Paiva (2009) a característica fundamental dos fóruns é seu “caráter informal, não institucionalizado, não submetido a nenhuma instância de poder formal, embora alguns apresentem coordenações mais ou menos estruturadas” (p.29).

Estudos realizados por Carvalho⁴⁹ (1999), que tomaram como universo de investigação entidades de trabalhadores, como: organização Internacional do Trabalho – OIT, Central Sindical, Central Única dos Trabalhadores, CUT, Força Sindical – FORÇA, Confederação dos Trabalhadores em Educação – CNTE, Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Profissional – Sinasefe e Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, revelaram que, à época, os trabalhadores defenderam uma educação profissional integrada à educação básica que “pressupõe, de um lado, a defesa do acesso e permanência na escola, para todos, e, de outro lado, implica na defesa de uma educação profissional que integre a prática do trabalho e a aprendizagem do trabalho” (CARVALHO, 2000, p.12).

Na proposta da educação do trabalho das entidades pesquisadas, observa-se que a educação profissional “deve orientar-se em princípios de educação continuada e permanente, constituindo tema para uma agenda de participação dos trabalhadores e a luta pela democratização do Ensino médio para os jovens e da Educação Profissional a ele vinculada” (idem, p.18).

Segundo Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) no período de transição para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sociedade civil⁵⁰ debateu e avaliou as ações desenvolvidas e aquelas que estavam em desenvolvimento na área da formação profissional que tinham relação com a educação escolar, com o objetivo de gerar subsídios para as políticas públicas do novo governo.

O documento afirmou a necessidade da educação profissional,

[...] em todos os seus níveis, estar integrada á educação básica de forma a complementá-la e nunca substituí-la, considerando a situação dos trabalhadores brasileiros, jovens e adultos, que apresentam, em sua maioria, baixos índices de escolaridade formal e desempenho escolar [...] e promover, simultaneamente, a elevação de escolaridade dos trabalhadores (idem, p.39).

⁴⁹ CARVALHO, Olgamir Francisco. Preparar para o trabalho e para o tempo livre: tensões e desafios da educação profissional no Brasil no final do século XX, na perspectiva dos trabalhadores. Unicamp/SP, 1999. As entidades foram selecionadas a partir de uma amostra intencional e de critérios de representatividade e homogeneidade, tendo presentes os diferentes setores da economia, em nível nacional, e as entidades que representavam os agrupamentos político-sindicais.

⁵⁰ “Um grupo de trabalhadores, gestores de políticas públicas de trabalho, educação e formação profissional de governos estaduais e municipais, pesquisadores de universidades e coordenadores de programas de educação/formação profissional vinculados a entidades da sociedade civil” (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p. 38) reuniu-se na cidade de Santo André/SP, nos dias 5 e 6 de dezembro de 2002, para participar da oficina sobre qualificação profissional como política pública. Nesta reunião foi elaborado o documento “Propostas para a organização da política pública de formação profissional” (idem, ibidem).

A proposta elaborada como subsídio ao governo que ora se iniciava trouxe uma indicação relevante para a política pública a ser implementada: a necessidade de que as estas políticas de “formação profissional superem o viés assistencialista/compensatório” (idem, ibidem) e promovam a inclusão social. Para isto, foi reafirmada a indicação de que os cursos sejam organizados em itinerários formativos e superem o caráter fragmentado e descontínuo que não permite o prosseguimento dos estudos.

O Relatório síntese do IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (IV Eneja) realizado na cidade de Belo Horizonte, em agosto de 2002, deliberou as diretrizes para a EJA num contexto de mudanças políticas no Brasil, em razão das eleições presidenciais daquele ano. Entre elas, destaca-se:

Propostas curriculares que contemplem o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, com os saberes produzidos nas práticas sociais e cotidianas e o envolvimento de todos com esse mundo e seus saberes formais, sejam como trabalhadores, como empregados ou como desempregados (BRASIL, 2004a, p.131).

O Relatório síntese do V Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (V Eneja) definiu as diretrizes básicas para pensar políticas públicas para jovens e adultos, dentre as quais destaca-se “ c) integração de programas de EJA com o mundo do trabalho, sustentação e renda” (BRASIL, 2004a, p.143).

Os representantes dos segmentos reunidos no Eneja ainda apontaram a necessidade de estreitar os vínculos entre a educação profissional e a EJA, “o que requer do MEC uma aproximação frutífera com o MTE, discutindo as políticas e recursos dissociados e pulverizados” (BRASIL, 2004a, p.147).

O sistema federal de educação profissional, aqui representado pela Rede Federal, é um dos atores da formulação da política pública ao ser pressionada pela população local e do setor empresarial e também exerce o papel de implementador, no âmbito da escola, onde, a partir da sua realidade, configura a política no seu cotidiano.

A institucionalização do Proeja, inicialmente ocorreu por meio da Portaria nº 2.080/2005 que dispôs sobre 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, na Rede Federal. Após onze dias da sua edição esta Portaria foi substituída por um decreto que determinou às instituições da Rede Federal a destinação um percentual de suas vagas para

o público da educação de jovens e adultos. Isto desencadeou uma reação negativa à implantação do Proeja, como pode ser observado nos depoimentos abaixo:

Eu sou testemunha porque participei nesse momento da introdução dessa política nova no país que é o Proeja. Eu [...] venho acompanhado a evolução desta política [...] Com essa portaria 2080 [...] ela sai com a então nota do nosso ministro, ainda secretário executivo do MEC. O ministro sempre teve um olhar para essa clientela. Isso nós fomos testemunhas. Tivemos uma briga terrível... Ele teve com a Rede porque a Rede não queria. A princípio, não queria. Achava que não era a função e ele [secretário executivo] foi lá e saiu esta Portaria. Essa proposta foi um desastre porque aqueles que não acreditavam chegavam e [diziam] “É mais uma oposição do MEC”. Não foi fácil a gente chegar e conquistar tudinho. Nosso secretário [executivo] se transforma em ministro e, como ministro, ele chama para a gente para dialogar [...] Cada instituição tinha um representante e eu era representante do Instituto Federal [de Roraima] e nós começamos a dialogar: não é legal esta portaria assim, ela não vai atender uma política (IFRR, 2009⁵¹).

O relato de Santos (2009) sobre depoimento de uma estudante do Proeja na Rede Federal⁵² ratifica a postura de resistência da implantação do Proeja demonstrada no relato de um gestor do IF de Roraima. “Acredito que se não fosse por Decreto, o Proeja nunca teria entrado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (p.83). Isto demonstra o conflito da inserção de jovens e adultos que interromperam sua trajetória escolar em instituições centenárias que têm em seu gene a atendimento aos desvalidos da sorte.

Um século depois, porém, não é a perspectiva assistencialista e reparadora que o Proeja traz nos seus pressupostos, mas o do direito subjetivo á educação: pública, gratuita e de qualidade nos sistemas de ensino.

Uma gestora do campus Campos do IF Fluminense reportou ao planejamento para a oferta do Proeja na instituição da seguinte maneira:

[...] nós não tínhamos muitas opções. A gente tinha que ofertar mesmo. Até porque nós participamos da primeira reunião, no Ministério, quando eles fizeram o esclarecimento, de qual era a proposta deste Decreto, que a partir daquele momento a Rede de Educação Profissional e Tecnológica teria que atender a este programa [...] Então, nós já participamos da primeira oficina que foi até em Goiânia [...] para atender a região Centro-Oeste. Nós, junto com a equipe do Ministério, nós planejamos um método que nós utilizaríamos para divulgar o programa e o que dispunha o decreto [...] Nós fizemos todo o planejamento de como seria essa divulgação nacional (G5/RJ).

⁵¹ Texto transcrito da palestra de um gestor do IF Roraima que participou da implantação do Proeja, no evento *Diálogos Proeja: desafios e possibilidades*, realizado no campus Boa Vista/IFRR, em 8 de outubro de 2009.

⁵² De acordo com Santos (2009) o texto foi transcrito do depoimento de uma estudante do Proeja no evento *Diálogos Proeja*, realizado no campus Bento Gonçalves/IFRS, no período de 06 a 8 de novembro de 2008.

Apesar da resistência, manifestada na forma como foi implantado – via decreto e num período insuficiente para ouvir a Rede Federal – várias instituições dispuseram-se a participar da capacitação e da definição de suas diretrizes, junto à Setec/MEC, no momento inicial do Proeja.

Para Machado (2006) o Proeja se estabelece e ganha significado em um contexto de mudança paradigmática e de busca de universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação profissional e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público de escolaridade interrompida, fator limitador das chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho.

Explicita Paiva (2006) que a ampliação na modalidade de EJA do Ensino fundamental para o Ensino Médio Profissionalizante não é um presente do governo. É apenas um ponto de chegada. Ponto esse: “[...] fruto da luta social organizada, da qual os Fóruns de EJA vêm assumindo estreita responsabilidade” (p. 22).

Moura (2006) destaca que a concepção do Proeja

[...] está inscrita no marco da construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional atualmente vigentes: a expansão da oferta pública de educação; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão (Ensino Médio Integrado a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) – formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, trabalho, ciência e cultura – e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de integração social (p.3).

Ainda para o autor, a formação profissional e continuada torna-se uma necessidade permanente, tanto pelas condições objetivas de milhões de jovens e adultos quanto pelas necessidades econômicas e pelas mudanças na forma de organização do processo produtivo e a EJA se faz necessária para aqueles que não tiveram condições de completar a educação básica nos tempos da infância e da adolescência que deveriam anteceder, na lógica própria da cultura moderna, o tempo do trabalho.

No Censo Escolar de 2008⁵³ foi incluído o levantamento dos cursos Proeja que representaram 18.915 matrículas, distribuída em cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (2.976) e cursos de educação profissional técnica de nível médio (14.939) (BRASIL, 2008h).

Diante de tamanha responsabilidade do Estado brasileiro, frente à necessidade de milhões de brasileiros que não concluíram a educação básica, dentro das competências de cada ente federativo, o Proeja representa uma oportunidade “ímpar para uma instituição educacional se colocar como referência e em posição de vanguarda, respondendo a um leque variado de expectativas e interesses” (MACHADO, 2006, p.42) e à “constituição de um corpo de profissionais formados com capacidades específicas para dar conta de corresponder aos direitos à educação básica e profissional na juventude e na vida adulta” (idem, p.42-43).

Porém, ao representar uma oportunidade ímpar de corresponder aos direitos dos jovens e adultos, como defende Machado (2006), o Proeja constituiu-se num campo de contradição entre a imposição da oferta, via decreto, em uma rede de educação profissional centenária e de afirmação e atendimento de um direito dos trabalhadores à elevação de sua escolaridade e formação profissional.

Assim, obrigatoriedade de sua oferta na Rede Federal fez com que a implementação dos cursos enfrentasse vários desafios como: a construção de um currículo integrado, a formação continuada⁵⁴ dos profissionais para atuação nos cursos, estratégias de permanência dos educandos nos cursos, a superação das dificuldades trazidas pelos estudantes, o acolhimento deste educando ao reconhecer seu direito à educação básica.

A busca pela consolidação deste projeto como uma política pública para jovens e adultos, inicialmente proposto como um programa ainda passa pela ampliação de sua oferta uma vez que ela no nível médio de ensino “é ainda incipiente, inclusive na Rede Federal, local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional. Por isso, a Rede Federal [...] pode atuar como pólo irradiador na oferta do Ensino médio integrado à Educação Profissional na modalidade EJA” (MOURA, 2006, p.11).

⁵³ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 20 de jan de 2010.

⁵⁴ Segundo Marin (1995) a formação continuada coloca o conhecimento como eixo desta formação. “É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades” (p. 18).

Nestes termos, a análise que se segue prioriza a gestão do Proeja, a partir da sua implementação nas instituições da Rede Federal, de modo a contribuir com uma reflexão teórica e empírica que possibilite seu fortalecimento, pois a educação das pessoas jovens e adultas, “não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com os valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isto se faz com o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas, como sujeito de direitos” (PAIVA, 2006, p. 34-35).

2.3.2. A transição da EJA ao Proeja nos Institutos Federais

Antes da publicação da Portaria nº 2.080/2005, algumas escolas da Rede Federal desenvolviam atividades e cursos para os jovens adultos que estavam fora do sistema educacional formal. Algumas iniciativas realizaram-se em parcerias com secretarias estaduais ou municipais de educação ou até mesmo com empresas da região. Assim, este estudo priorizou as experiências de quatro campi dos Institutos Federais desenvolvidas antes da implantação dos cursos Proeja.

I – A Educação de Jovens e Adultos no IF Fluminense

No ano de 2004, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, denominado à época Cefet Campos, registrou 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 o Programa de Educação para Jovens e Adultos (Alfabetização Solidária e Projeto do Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos).

Para um gestor do campus Campos dos Goytacazes era

[...] um curso de alfabetização, um projeto que começou com o Recursos Humanos para alfabetizar funcionários [...] analfabetos funcionais, funcionários antigos e depois deu certo com a comunidade, mas um projeto a parte. Não podemos fazer legalmente isso, implantado pela fundação. Então, era uma coisa pequena (G7/RJ).

O atendimento a jovens e adultos que necessitavam complementar a sua escolaridade no nível fundamental e médio foi denominado Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos – Naces e foi criado por meio do Decreto nº 10.335/87. O Naces tem por objetivo

geral oferecer à clientela do ensino supletivo oportunidade permanente de estudo através da utilização de metodologias diversas, emprego da tecnologia educacional e atendimento individualizado. Sediado no campus Campos dos Goytacazes e realizou, no ano de 2006, cerca de 1.500 atendimentos (Relatório de Gestão de 2006 do Cefet Campos).

O convênio com o Naces, com o estado, surge em função daqueles que acabam e [...] ficavam querendo continuar e não tinha. Fez-se o convênio. O convênio usa toda a metodologia do supletivo do estado [...] naquele negócio antigo e o convênio foi estabelecido assim. Nós não podemos mudar nada daquilo. Nós só cedemos o espaço físico, os professores ... só o “ônus” é claro. Eles certificam os nossos alunos, entre outras coisas, porque a matrícula é deles também. É tudo deles (G7/RJ).

Observa-se que enquanto o gestor (G7/RJ) apresenta o projeto como algo paralelo ao sistema educacional, para outro gestor “ele vem prá resgatar e manter essa função social da escola” (G5/RJ).

O CEFET vem cumprindo sua vocação e seu papel na formação de cidadãos através da inserção do homem no mundo do trabalho. Para tal, sabedora de que é somente através do processo de educação formal completo – formação geral aliada à qualificação profissional – é possível esta inserção, deseja aliar ao oferecimento da Qualificação Profissional Básica também a formação geral (Processo E03/05063/2001. Cefet Campos).

No ano de 2006, o Instituto Federal Fluminense, denominado à época Sistema Cefet Campos,

[...] consciente das potencialidades que a instituição apresenta no contexto regional, e, com a preocupação de democratizar o acesso e a permanência de jovens e adultos trabalhadores fazendo-os ter assim como os demais jovens do Ensino médio Regular, as chances de estar num ambiente educacional de qualidade dotado de recursos que somente algumas universidades do estado teriam, tem investido também nos seguintes programas: Programa de Ensino Supletivo de Ensino fundamental e de Ensino médio em parceria com a Rede Pública Estadual (NACES), Programa de Alfabetização de Adultos e, durante o ano de 2006, desenvolveu junto à SETEC/MEC o seu Programa de Educação Profissional Integrada para Jovens e Adultos (Relatório de Gestão do Cefet Campos de 2006, p. 29).

O relatório de gestão do ano de 2006 ao apresentar as ações relativas à educação de jovens e adultos – desde a alfabetização, educação fundamental até o ensino médio – ressalta a oportunidade proporcionada aos trabalhadores, como forma de democratizar o acesso ao Instituto Federal e destacou a “expressiva importância [...] à adesão do CEFET Campos ao

PROEJA (Programa do Governo Federal de Educação Profissional Integrada ao Ensino médio, na modalidade EJA)” (PDI, 2008, p.33), que tinha como objetivo

[...] resgatar socialmente através da educação profissional um segmento tradicionalmente excluído e preterido até mesmo das escolas públicas, já que em estudo de demanda realizado, concluiu-se que estes alunos por serem trabalhadores ao finalizarem seu curso fundamental não tinham muitas vezes como prosseguir estudos no tempo livre que lhes restava, nem contavam com metodologia apropriada para que pudessem obter êxito em sua caminhada (Relatório de Gestão do Cefet Campos de 2006, p.30).

A oferta de cursos Proeja, a partir do Naces foi percebido pelo (G5/RJ) como um avanço. “Eu não vejo nem como uma mudança. Na realidade, no meu entendimento, é que a gente avançou em alguns aspectos, mas sem perder aquela essência inicial [...] Esse sempre foi um cuidado que nós tivemos: de não nos afastarmos da função social da escola” (G5/RJ) e como uma possibilidade:

O Proeja se tornou uma possibilidade porque mesmo o Naces pega do [...] sexto ano, [...] mas o Proeja não. Então, se tornou uma possibilidade. A gente tem vários alunos que terminaram o Naces fazendo a prova de seleção para o Proeja (G7/RJ).

Os cursos Proeja configuram-se, de acordo com o Relatório de Gestão de 2008, como uma política inclusiva e de elevação de escolaridade com ações educacionais que reforçam o compromisso da instituição com a formação integral do cidadão, com oferta de cursos se dá em diferentes níveis e modalidades de educação.

No IF Fluminense, o Naces não deixou de existir em razão do Proeja e os cursos Proeja, por sua vez, foram implementados no contexto de uma escola que já desenvolvia um trabalho com o público da educação de jovens e adultos.

II – A Educação de Jovens e Adultos no IF Santa Catarina

O IF SC destacou no seu Projeto Político Institucional – PPI (2009b) entre os seus objetivos “ministrar educação de jovens e adultos, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica” (p. 11). Portanto, em termos pedagógicos, ele

[...] realizará experiências inovadoras, utilizando estratégias diversas, bem como implementará ações em modalidades diferenciadas de ensino, tais como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação a Distância, a

Educação Especial, de modo que possa ampliar seu alcance, atendendo aos grupos sociais desfavorecidos em termos educacionais e aos portadores de necessidades educativas especiais (PPI do IFSC, 2009b, p.9).

O projeto de ensino médio para jovens e adultos – Emja desenvolvido no IF de Santa Catarina, a partir de 2003, teve 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 (BRASIL, 2005e).

Na área de desenvolvimento social o CEFET-SC esteve muito presente com diversas ações [...] Também em 2005, outra grande ação social foi a conclusão da primeira turma do ensino médio para jovens e adultos (EMJA), oportunizando a uma parcela da sociedade o retorno aos seus estudos. É compromisso do CEFET SC ampliar ainda mais ações que visem à educação e a cidadania com competências para melhorar a qualidade de vida e o ingresso no mundo trabalho (Relatório de Gestão do Cefet SC, 2005, p.4).

As turmas tinham como características: acesso por sorteio, entrada semestral (uma turma de trinta educando), turno noturno, carga horária de 1200 horas e idade mínima de acesso de 21 anos (BRASIL, 2005e).

A implantação dos cursos Proeja iniciou-se nos anos de 2005/2006 no campus Florianópolis e apontou como um grande desafio para o ano de 2006 a implantação de cursos Proeja.

As três Unidades de Ensino do CEFET-SC organizaram um programa de capacitação, a ser desenvolvido em 2006, com objetivo de subsidiar a elaboração e o desenvolvimento dos currículos. A Unidade de Florianópolis, por já trabalhar com esta modalidade de ensino, Educação de Jovens e Adultos, organizou uma proposta para implantação no primeiro semestre de 2006 (Relatório de Gestão do Cefet-SC, 2005, p.22).

No ano de 2006, de acordo com o Relatório de Gestão do Cefet-SC, ocorreu a implantação dos cursos Proeja no campus Florianópolis e deu “continuidade ao ensino médio para jovens e adultos – Emja. Os dois programas são extremamente inclusivos, pois atendem pessoas completamente excluídas do processo educacional (p.3).

A adesão do CEFET-SC ao PROEJA, com a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, ampliou o atendimento à comunidade, fortalecendo a função de Instituição pública. Além de oferecer um significativo número de vagas neste programa, elaboramos um plano de formação dos profissionais que atuam nestes cursos, cujas atividades já iniciaram em 2006 (Relatório de Gestão do Cefet SC, 2006, p.20).

Para a Educação de Jovens e Adultos, 612 pessoas procuraram a instituição em busca de uma vaga, destas 366 tiveram a chance de matricular-se no curso, no período de 2005 a 2008, conforme o quadro 3:

Quadro 3: Relação candidato por vaga (semestral) na unidade Florianópolis. Período de 2005 a 2008.

RELAÇÃO CANDIDATO VAGA – SEMESTRE															
FLORIANÓPOLIS															
Cursos	2004			2005			2006			2007			2008		
	insc	vagas	Rel	insc	vagas	rel	insc	vagas	rel	insc	vagas	Rel	insc	vagas	rel
Ensino médio de Jovens e Adultos	78	30	2,6	81	60	1,35	128	111	1,15	-	-	-	101	60	1,68
Ensino médio Profissionalizante de Jovens e Adultos				-	-	-	-	-	-	224	105	2,14	-	-	-

Fonte: Relatório de Gestão do Cefet Santa Catarina, 2005, p. 24. Relatório de Gestão do Cefet Santa Catarina, 2006, p.24. Relatório de Gestão do Cefet Santa Catarina, 2008, p. 85-86. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br>. Acesso em 12 de agosto de 2009.

Na análise do quadro 3, observa-se que no ano de 2005, início da implantação do Proeja, houve um acréscimo no número de inscritos e também no número de vagas. No ano de 2006, o aumento é ainda mais significativo, chegando a oferta de 111 vagas por semestre.

Observa-se, porém, que os cursos Proeja foram denominados Ensino Médio para Adultos e não Proeja, devido a organização do curso que determinava que os educandos cursassem os três primeiros módulos com disciplinas da formação geral e após este período, a formação profissional escolhendo uma opção de profissionalização entre as vagas reservadas nos cursos técnicos subsequentes da escola.

No ano de 2007, a partir do desenvolvimento do Projeto de Inserção Contributiva da Setec/MEC no campus Florianópolis e da reestruturação que vinha sendo construída pela instituição, houve uma proposta de reestruturação curricular que passou a ser integrada para o curso de Enfermagem.

A partir da oferta do curso Proeja na modalidade integrada houve uma redução da oferta de aproximadamente 100 vagas para 30 vagas, por semestre. No ano de 2008 houve a oferta de 60 vagas para o Emja, tendo em vista este período de transição para o currículo integrado e a disponibilidade de professores da Formação Geral.

Embora, o IF de Santa Catarina tenha oferecido nos anos de 2005 a 2006, aproximadamente 110 vagas por semestre, com uma organização curricular de três semestres para a realização da formação geral e mais três semestres para a formação profissional, o

Projeto Pedagógico Institucional da instituição destacou que o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos têm a construção do seu currículo orientada pelo objetivo de

[...] preparar o educando para o mundo do trabalho, propiciando-lhe conhecimentos e vivências políticas, sociais e científico-tecnológicas; aprofundar os conhecimentos do ensino fundamental, a partir da realidade do educando; desenvolver o espírito crítico, a expressividade, a ética e a flexibilidade diante de fatos políticos, sociais e científico-tecnológicos, para o exercício consciente da cidadania; contribuir para a transformação e superação das relações sociais de exclusão, buscando desenvolver valores e competências para que o educando continue aprendendo, com autonomia em outros níveis de estudo e trabalho (PPI do IFSC, 2009, p.26).

Diante do exposto, observa-se que o currículo do Proeja, organizado até o ano de 2007 de modo fragmentado e subseqüente, não foi suficiente para a formação integrada do educando no mundo do trabalho, de modo a contribuir para a transformação e superação das relações sociais de exclusão, como afirma o projeto pedagógico institucional do Instituto Federal de Santa Catarina.

Mesmo com a redução de vagas, a proposta do curso Proeja Enfermagem foi construída coletivamente, vem sendo desenvolvida com sucesso e foi muito bem recebida pela população, como relata o gestor em relação ao processo de acesso ao curso, realizado por sorteio: “quando nós participamos, eu fiquei chocada porque as alunas iam chorar e pedir para mim assim: “[...], por favor, nós queremos entrar, arranja mais vagas, arranja mais turmas” (G8/SC).

A necessidade de ampliação da oferta é evidente na própria fala do gestor ao afirmar que começou a “receber cartas, mensagens de tudo quanto foi deputado, procuradores daqui questionando porque que tantas pessoas ficaram de fora” (G8/SC). Porém, a expansão da oferta passa pela resistência dentro da própria escola.

III – A Educação de Jovens e Adultos no IF Sul-rio-grandense

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), desenvolvido desde 1999 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET/RS), tem um trabalho pedagógico que incorpora uma reflexão sobre a realidade dos alunos (DOROW, ESLABÃO, ALBERNAZ, 2007).

O projeto inicial denominou-se “Ensino médio para Trabalhadores Excluídos do Ensino Regular” e tinha como objetivo de possibilitar a “qualificação” do quadro de funcionários de empresas, com aulas desenvolvidas em seus locais de trabalho (BRASIL, 2003).

Não houve uma seleção porque nessa primeira edição [...] eles eram vindos de empresas. Então, houve uma tratativa entre o diretor e os diretores de empresas e vieram de três empresas [...]. Na verdade uma experiência completamente nova para nós e, assim, nós nunca deixamos de sempre nos reunir semanalmente [...]. Os professores eram todos efetivos, era uma obrigatoriedade que a gente fazia (G4/RS).

A partir do ano de 2003, por iniciativa do 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, tendo como base uma concepção de educação que forme um cidadão crítico, autônomo e com capacidade de ação social (BRASIL, 2005).

Nós tínhamos o ensino médio aqui na escola, num tempo menor, voltado para os trabalhadores das nossas indústrias aqui de Pelotas [...]. Nós queríamos formatar um curso que não tivesse as mesmas características dos supletivos que existem por ai, onde as matérias são dadas completamente desvinculadas [...] Então, nós começamos a estudar alguns teóricos e a realizar muitas discussões para formatar o curso que tivesse assim como básico uma mudança de metodologia porque a gente viu que só através da metodologia as coisas poderiam se modificar, levando em conta [...] a realidade do aluno mesmo: da onde que ele vinha, onde é que ele trabalhava [...] o mundo do trabalho que, na verdade, é toda a vida dele, que não é só a profissional (G4/RS).

Os cursos foram organizados em 1500 horas, distribuídas em três semestres. O acesso ocorreu por sorteio e tinha como critério a idade superior a 25 anos. O perfil dos educandos era: faixa etária de 25 a mais de 60 anos, renda de 1 a 3 salários mínimos e sua situação profissional: desempregados, autônomos, empregados do comércio, entre outros (BRASIL, 2005c).

A concepção pedagógica do curso era a de resgate e valorização do saber do trabalhador, integração e preparação para o mundo do trabalho com certificação do ensino médio e formação interdisciplinar, articulada por eixo condutor (BRASIL, 2005c).

Depois a gente teve uma turma só de funcionários da escola no outro ano porque o EMA ele tinha uma característica: [...] como ele era um

trabalho todo especial e novo prá nós, uma turma começava quando a outra terminava [...] E a gente conservou sempre assim como, na verdade, uma regra: a gente ter sempre as reuniões, preparar as aulas juntos, a gente teve sempre um tema gerador e fazíamos aulas integradas sempre que possível e no EMA. Isto, assim, era uma constância (G4/RS).

Constata-se que o EMA foi construído a partir de um planejamento do currículo, mas principalmente a partir do re-planejamento das ações por meio de reuniões semanais nas quais se reorganizava o currículo.

No entanto, em dezembro de 2005,

[...] já havia uma preocupação com o novo decreto que institucionalizava o Proeja. Ainda que tivéssemos a experiência do EMA, defrontávamo-nos com o desconhecido. Embora o grupo que atuava no EMA acreditasse na necessidade da integração entre o Ensino médio e o Ensino Profissionalizante, fator importante para o futuro profissional dos alunos, sentíamos um despreparo por parte dos professores, principalmente em relação ao aporte teórico a que o Proeja remetia. A partir dessa constatação, começamos a mobilizar esforços no sentido de sensibilizar os professores, no sentido de formarmos uma parceria para estudos que viessem a constituir uma base teórica consistente para a construção de uma proposta de um curso técnico na modalidade EJA (DOROW, ESLABÃO, ALBERNAZ, 2007, p.34-35).

Para um gestor o projeto desenvolvido pela instituição na modalidade de EJA buscava a inserção destes educandos na profissionalização e por isso

[...] sempre foi nosso sonho: que [...] esses mesmos alunos do EMA [...] tivessem uma formação técnica na escola [...] E ai a última turma do EMA estava terminando [...] veio a questão do Proeja [...] Eu achei uma coisa maravilhosa porque [...] era um curso que daria esta formação profissional que nós tanto queríamos. Essa perspectiva da vinda do Proeja me angustiava e aos professores do EMA, no sentido assim: como que os professores técnicos reagiriam dessa junção conosco, se eles fariam o trabalho como a gente estava habituado a fazer em reuniões, com troca de experiências (G4/RS).

A implantação do Proeja no IF Sul-rio-grandense ocorreu mediante a transformação da EMA em Proeja. As turmas de ensino médio para adultos deixaram de existir e o curso Proeja em Manutenção de Computadores passou a fazer parte da oferta institucionalizada do campus Pelotas.

Observa-se a relação entre os que elaboram a política e os que a implementam, uma marca da política educacional brasileira. Soma-se a isso, a incerteza dos educadores e coordenadores quanto à implementação, uma mistura de medo e vontade que são elementos que caracterizam a complexidade da execução das políticas nas instituições educativas.

O gestor avalia esta mudança como positiva porque “era o nosso sonho, mas ao mesmo tempo a minha frustração ainda é nessa tentativa, quase insana, de nesses quase três anos, de tentar fazer com que na verdade o ensino técnico trabalhe de uma forma diferenciada (G4/RS).

O posicionamento deste gestor demonstra um conflito na implantação do Proeja, onde por um lado há a oportunidade da realização de um anseio do jovem adulto trabalhador, mas por outro, a efetivação deste anseio ainda precisa de adequações, tendo em vista a resistência frente ao novo do corpo técnico da escola em participar das atividades de propostas de integração.

IV – A Educação de Jovens e Adultos no IF Roraima

A educação de jovens e adultos no IF Roraima foi desenvolvida a partir do ano de 2005 e objetivou: “atualização dos conhecimentos, troca de experiências e acesso ao mundo do trabalho e da cultura. Assim sendo, o Cefet RR oferece a esta clientela a oportunidade de prosseguir seus estudos, adquirindo uma profissionalização” (BRASIL, 2005).

[...] apesar de já estar em discussão no contexto nacional um curso que atendesse essa clientela, nós percebemos que no nosso entorno aqui a nossa demanda tinha muito dessa característica: pessoas já com idade acima de dezoito anos, que queriam ingressar em um curso profissionalizante e que, no entanto, não podiam acessar os nossos cursos regulares porque não tinham ainda concluído o ensino médio e daí surgiu essa experiência (G1/RR).

O perfil dos estudantes caracterizava-se por aproximadamente 30% entre 18 e 21 anos e o restante acima de 21 anos; 60% vêm da região norte do país e 40% possuem renda de até um salário mínimo. Segundo um gestor do IF Roraima, a partir do Decreto nº 5.154 que

[...] permitia fazer a integração entre a formação profissional com a formação básica e, com base nesses dados da pesquisa que nós fizemos em 2004, a gente refletiu sobre uma nova demanda que estava aí batendo em nossas portas: aquelas pessoas que, em hipótese nenhuma, da forma que a gente ofertava aqui – na época CEFET – elas poderiam estudar aqui. [...] A gente buscava uma nova modalidade aqui para que essas pessoas pudessem ser atendidas. Aproveitamos a oportunidade e levantamos estudos para ver qual seria a possibilidade de ofertar para essas pessoas alguns cursos técnicos. A gente tinha, a princípio, muito medo de ter o que se tinha nas EJAs normais nos estados, que era uma grande evasão por causa da duração deste curso que ia ser de quatro anos, mas partimos assim mesmo (G1/RR).

O primeiro curso desenvolvido foi na área da Construção Civil e a forma de ingresso foi por processo seletivo. O currículo foi construído por uma comissão, nomeada pela Direção Geral, composta pela coordenação pedagógica, profissionais da área da construção civil, professores e representantes do setor produtivo e organizações sociais. O curso tinha a duração de oito módulos e carga horária de 3200 horas.

A organização curricular assim foi descrita pelo gestor da escola:

Para aquela 1ª turma aquela de edificações [...] nós fizemos um trabalho de transposição: pegamos lá o parecer 11 do CNE que estabelece as regras para a educação de jovens e adultos de maneira geral. Então, como não tinha uma legislação específica, nós pegamos o Parecer 11, pegamos a resolução que definia as diretrizes curriculares para o ensino técnico, juntamos os dois e criamos um curso (G1/RR).

A definição do curso a ser ofertado foi diferenciada da forma utilizada para os demais cursos, em busca do atendimento da necessidade de um grupo de pessoas identificadas dentro de um perfil profissional pesquisado por meio de um questionário.

Nós não definimos no edital qual era o curso, nós apenas chamamos as pessoas para participar da EJA profissionalizante. Nós botamos no edital assim: EJA Profissionalizante. Quando essas pessoas entraram, nós tivemos sessenta e seis pessoas aprovadas, nós aplicamos um questionário – um questionário sócio-econômico – e ali dentro nos botamos algumas coisas vocacionais: o que elas queriam, o que elas achavam e nessa pesquisa deu, condicionou, levou, para que a gente ofertasse um curso, a princípio, um curso técnico em edificações. [...] A gente tinha no meio desses alunos um bom número de pessoas que já trabalhavam na construção civil como pedreiro, como ajudante de pedreiro. Então, a gente achava que poderia voltar este curso e ser bastante interessante para eles (G1/RR).

Para esta primeira iniciativa houve também uma preocupação com a formação dos profissionais que passariam a trabalhar no curso para jovens e adultos de modo a desenvolver a formação continuada que discutisse

[...] estes espaços legais e discutir do ponto de vista da postura pedagógica que a equipe deveria ter: o professor na sala de aula, o coordenador do curso, o pessoal que ia dar este suporte. Realizamos algumas oficinas, uma tentativa de buscar algumas metodologias diferenciadas (G1/RR).

O ineditismo da proposta desenvolvida pelo IF Roraima, foi relatado pelo gestor

O primeiro curso que nós ofertamos foi experimental. Ainda antes de a Setec ter publicado a sua política, [...] nós tomamos aqui a iniciativa de partir pra fazer um experimento. Tanto é que, esse curso ele teve uma estruturação curricular organizada com uma carga horária que, depois que foi regulamentado pela Setec o Programa e regulamentada pelo parecer do CNE, o nosso curso teve que ser adequado, pois estava com uma carga horária bem acima daquilo que estava regulamentado (G1/RR).

Pelos relatos e descrições da educação de jovens e adultos no IF de Roraima, percebe-se que esta experiência desenvolvida antes da promulgação do Decreto nº 5.840/06 foi adaptada às características do Proeja e difere-se das demais propostas desenvolvidas nos outros três campi dos Institutos Federais em estudo por trazer, desde a concepção, a possibilidade de integração da educação profissional com a elevação da escolaridade para jovens e adultos.

2.4 – Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – 2008

A publicação do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, estabeleceu as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de ensino com vistas a sua atuação de forma integrada e referenciada regionalmente, buscando a realização dos pressupostos da educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade.

No mês de dezembro de 2007 foi lançada pela Setec/MEC a Chamada Pública nº 002 para recebimento de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a partir da adesão das instituições federais, no de 2008, foi realizado em Brasília ciclos de palestras com os gestores da Rede Federal, abordando os seguintes temas: licenciatura; formação inicial e continuada, extensão e certificação; engenharias; ensino médio integrado e Proeja.

Em junho de 2008, começou a tramitação do Projeto de Lei nº 3.775 que tinha como objetivo a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que resultou na promulgação da Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008.

A Rede Federal passou a ser composta pelos Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, com natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008a)

A partir da Lei nº 11.892, os trinta e oito institutos tiveram sua organização redefinida conforme as características apresentadas a seguir:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades [...]; II – desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; [...] VI – qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino (BRASIL, 2008a).

O artigo 7º define, entre os objetivos dos Institutos Federais:

I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008a).

A oferta de vagas foi definida no artigo 8º que determinou que no “desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei”.

Para o atendimento à Educação de Jovens e Adultos, a determinação na lei de criação dos Institutos Federais, da oferta de vagas para o público de jovens e adultos representa uma possibilidade legal, para além de um decreto.

Com essa nova institucionalidade, ampliam-se as ações e o compromisso com a inclusão social. Investem-se mais recursos financeiros, amplia-se o quadro de pessoal, abrem-se novas oportunidades de acesso a programas de fomento à pesquisa, constitui-se um novo plano de carreira para os servidores, a autonomia financeira e didático-pedagógica se fortalece e assegura-se uma identidade para a Educação Profissional e Tecnológica (PPI do IFSC, 2009, p.10).

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, representa ainda a possibilidade de um novo ordenamento para a política de educação profissional, mas é necessário considerar que a implementação de uma política pública traz movimentos, desequilíbrios, tensões e conflitos –

aspectos necessários que se apresentam como uma possibilidade de conhecimento, discussão, exposição de idéias e reflexão.

Desta forma, parecer ser fundamental que haja espaços propiciados tanto em âmbito federal quanto no interior das escolas para que as pessoas envolvidas na implementação e àquelas que serão diretamente e/ou indiretamente beneficiadas pela política tenham oportunidade de conhecê-la e expor suas ideias, construindo os caminhos da sua implementação de forma coletiva e colaborativa.

Outro aspecto a ser considerado é a maneira como as atividades realizadas, no âmbito federal, são socializadas e discutidas em cada escola da Rede Federal. Como as informações chegam aos educadores, educandos e demais profissionais envolvidos? Parece haver um ruído na comunicação em muitas escolas, trazendo insegurança, medo, resistência – posturas naturais frente à mudança, mas que se ganham uma dimensão maior face à falta de informação clara, a inexistência de um espaço para conversa, troca, de construções e adaptações.

A Lei nº 11.892/2008 criou a oportunidade, frente à necessidade, de reorganização das estruturas organizacionais da Rede Federal, contribuindo para seu fortalecimento enquanto espaço de ensino, pesquisa e extensão, dada a sua característica de verticalização da oferta educacional, por meio da socialização objetiva das informações e a participação dos envolvidos na materialização dessa política na escola, resta saber quais estratégias e instrumentos de regulação e acompanhamento serão utilizados para que esta possibilidade constitua-se em realidade.

Desse modo, no capítulo II foram evidenciadas algumas concepções e suas implicações na regulação de políticas de Educação Profissional e para o jovem e adulto, na perspectiva de sua elevação da escolaridade e formação.

No período em análise neste capítulo, dentre os marcos regulatórios instituídos para a educação pública brasileira destacam-se; a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que alterou dispositivos da lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Ainda no âmbito das determinações legais destacam-se os Decretos:

- **Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art.36 e os artigos. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- **Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 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.
- **Portaria nº. 2.080, de 13 de junho de 2005.** Dispõe sobre 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 no âmbito da rede federal de educação tecnológica;
- **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja;
- **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia;

Nesse contexto de transformações societárias de início de um novo marco para a democracia brasileira e para a educação, no campo da Educação Profissional, a concepção de política pública, legitimada pelo Decreto nº 2.208/97, ratificou a existência de dois caminhos diferenciados a partir de funções essenciais do mundo da produção econômica, corroborando com as políticas e sua ausência para os jovens e adultos, ao estabelecer como políticas públicas ações educativas que atendiam às necessidades do mercado de trabalho na mesma proporção que se distanciavam do desenvolvimento integral das potencialidades do trabalhador brasileiro.

No caso da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no âmbito internacional, a realização da V Confinteia, reafirmou o direito do jovem e adulto, numa perspectiva de educação ao longo da vida, em permanente aprendizado e transformação. Assim, na perspectiva da legalidade, os sujeitos de direito da educação de jovens e adultos estavam amparados, embora sua formação para o trabalho estivesse forjada nas concepções do Decreto nº 2.208/97.

Assim, percebeu-se que a concepção de Estado que fundamentou a formulação de políticas públicas para a educação profissional na década de 1990 foi marcada por um Estado regulador, ao atender aos interesses dos acordos internacionais que conduziram os rumos das

políticas sociais e econômicas no período analisado, como o Proep, mas, ao mesmo tempo, ausente de outros compromissos de que foi signatário, como a Década da Educação para Todos, Declaração de Hamburgo, em 1997.

A partir da publicação do Decreto nº 5.154, no ano de 2004, com a possibilidade de integrar a educação profissional com a educação básica, buscou-se a superação do contexto de dualidade em que se desenvolvia a formação profissional nas instituições públicas de educação profissional, por meio de propostas como o Ensino Médio Integrado e o Proeja.

Constatou-se que as demandas por escolaridade do público da EJA relacionam-se com a possibilidade de elevar sua escolaridade e capacitar-se profissionalmente, a partir do Decreto nº 5.840/2006 e a Rede Federal passou a inserir, de forma institucionalizada e sistemática, na sua sala de aula, nos seus laboratórios, nas suas cantinas e quadra de esportes, segundo Santos (2009), o trabalhador concreto, abandonando, “a ideia do *preparar para o trabalho*” (Santos, 2008, p.85 – grifos no original).

Com os sujeitos do PROEJA, o trabalho esta aí, cabe à escola estabelecer acordos com os empregadores dos alunos, possibilitando plataformas a distancia para acompanhamento dos conteúdos, reconhecendo e certificando os saberes do trabalho que o aluno possui, sendo uma escola que dialoga e considera de fato o mundo do trabalho, procurando o empregador para que este valorize o tempo que seu trabalhador estuda, valorize de fato tal qualificação, sendo mediado pela escola e pelo local de trabalho, seu tempo de trabalho com seu tempo estudo, que, ao fim e ao cabo, tempo de estudo é trabalho, demanda também esforço e sacrifício (idem, ibidem).

O Proeja, segundo Santos (2008), constitui um “campo epistemológico e político inédito, com vistas ao aleatório.” (p.1). Inédito, enquanto proposição do Ministério da Educação e pela oferta de vagas que, sua primeira fase, “ter ocorrido nas escolas federais, sendo o público da EJA, na sua maioria, inédito nestas instituições marcadas por rigorosos exames de seleção, selecionando os excelentes dentre os excelentes, sujeitos estes, na sua maioria, bem distantes do perfil do público da EJA” (idem, ibidem).

Por sua vez, o caráter aleatório do PROEJA ocorre na compreensão do aluno, da aluna do EJA como figura de desordem em relação à ordem estabelecida pela escola moderna no que diz respeito aos tempos, as aprendizagens e aos processos, conforme as elaborações de Georges Balandier, na compreensão que há sempre ordem na desordem (SANTOS, 2008, p.3).

No sentido da reflexão de Santos (2008), entende-se que as demandas por escolaridade do público da EJA relacionam-se com a formação para o trabalho, na perspectiva da educação profissional e tecnológica, ao possibilitar, por meio do Proeja, uma educação que parte de um

educando real, que traz para a sala de aula suas necessidades de conhecimento, mas também de socialização, de resgate da autoestima e se reinventa.

A implementação do Proeja na Rede Federal, a partir de experiências anteriores com a Educação de Jovens e Adultos tem especificidades e singularidades em cada escola pesquisada: no IF Fluminense, campus Campos, a experiência com o Naces não foi substituída pelo Proeja, mas balizou o início dos cursos, a partir de uma experiência com este público.

No caso do IF de Santa Catarina, campus Florianópolis, o que foi chamado de Proeja, até o ano de 2007, consistia em possibilitar ao estudante, após a conclusão dos três semestres da formação geral na modalidade de Educação de jovens e adultos, o ingresso em um curso técnico subsequente na escola, passando a fazer parte de outra turma.

O curso Proeja no IF Sul-rio-grandense, campus Pelotas, houve a substituição do curso denominado EMA pelo Proeja, a partir de uma busca de integração curricular mais entre as disciplinas da formação básica do que entre a formação propedêutica e profissional.

O caso do IF Roraima, campus Boa Vista, também difere dos demais por apresentar, desde a concepção de integração do Decreto nº 5.154/06, a perspectiva de um curso integrado para jovens e adultos. Todas as iniciativas aqui identificadas e analisadas contribuíram para a formulação e definição dos princípios e pressupostos do Proeja.

CAPÍTULO III – A GESTÃO DO PROEJA NOS INSTITUTOS FEDERAIS NOS CAMPI PELOTAS, BOA VISTA, FLORIANÓPOLIS E CAMPOS DOS GOYTACAZES.

Este capítulo apresenta o caminho percorrido durante este estudo para que pudessem ser atingidos os objetivos específicos propostos de identificar e analisar as estratégias de gestão do Proeja adotadas pelas instituições pesquisadas, a partir da implementação no ano de 2005 até 2008.

Para tanto, a análise ocorreu a partir da descrição e problematização dos contextos histórico, político e social dessas instituições e dos dados coletados empiricamente, à luz do referencial teórico construído e dos documentos elencados à luz da seguinte questão: que estratégias foram adotadas no âmbito da gestão das instituições na implantação do Proeja, a partir do Decreto nº 5.840/06? Elegeram-se como categorias analíticas⁵⁵: *implantação dos cursos; acessibilidade e permanência; capacitação dos profissionais, integração curricular e evasão escolar.*

Na parte inicial do capítulo III apresenta-se o percurso metodológico deste estudo, de modo a evidenciar o método da investigação e sua concepção teórico-metodológica; os instrumentos utilizados; os sujeitos, bem como as instituições nos seus aspectos: histórico, legal e organizacional.

Na segunda parte do capítulo foram construídas e analisadas as categorias a partir dos dados empíricos e nos documentos, fundamentadas nas questões que conduziram a entrevista semiestruturada.

3.1 – Os sujeitos e os instrumentos de pesquisa

Nas instituições escolares, os gestores são os responsáveis, em última instância, pela gestão das práticas educativas nelas desenvolvidas. A condução da implementação de uma política depende, em grande parte, da sua gestão.

⁵⁵ De acordo com Cury (2000) “as categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. Elas não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesmas. Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa (p. 21).

Em alguns casos, a condução, considerando a dimensão física e organizacional das instituições pesquisadas, deste processo de implantação no cotidiano da escola, em meio ao enfrentamento dos conflitos, foi realizada pelo coordenador da área técnica ao qual o curso se vinculava ou da área da formação geral.

Assim, os sujeitos desse estudo foram escolhidos a partir do seguinte critério: identificação dos gestores que, à época da promulgação do decreto, participaram da implantação dos cursos Proeja nas instituições em que trabalhavam.

Quadro 4: Caracterização dos sujeitos da pesquisa⁵⁶

Campus	Função 2004-2008	Função atual	Tempo atuação na escola	Formação	Identificação
Boa Vista (I)	Diretor de ensino	Professor da Especialização Proeja e de curso superior.	16 anos	Graduado em Matemática, especialista em Gestão de Instituição Educacional, mestrando em Administração de Instituições Públicas.	(G1/RR)
	Diretor Geral	Reitor pró-tempore	5 anos	Licenciado em Educação Física, especialista em Administração Esportiva, Gestão de Pessoas e Educação (Currículo e Programas), Mestre em Educação Agrícola.	(G2/RR)
Pelotas (II)	Diretor Geral	Diretor Geral do campus	21 anos	Graduação em Biologia, mestrado em Ciências.	(G3/RS)
	Coordenador do curso Proeja	Coordenador do curso Proeja	17 anos	Graduado em Letras, mestrado em Letras e doutorando em Letras.	(G4/RS)
Campos (III)	Professor	Pro-reitor de ensino	7 anos	Graduado em Administração de empresas, hotelaria e gastronomia, professor da área de Hotelaria.	(G5/RJ)
	Diretor	Diretor do campus	22 anos	Graduado em Engenharia Elétrica e mestre em educação.	(G6/RJ)
	Coordenadora da Especialização	Gerente da EJA	28 anos	Graduado em Direito e mestre em planejamento regional gestão de cidades	(G7/RJ)
Florianópolis (IV)	Diretor Geral	Reitor	28 anos	Graduado em Pedagogia e doutor em engenharia de produção	(G8/SC)

Fonte: construído pela autora a partir de informações das entrevistas.

Os instrumentos escolhidos para este estudo foram: entrevista semiestruturada e documentos pertinentes à temática. A entrevista foi utilizada para captar os dados e elementos

⁵⁶ A fim de preservar a identidade dos gestores pesquisados todas as informações que a eles referirem-se serão mantidas no masculino. As escolas também foram numeradas de I a IV, conforme quadro 4.

empíricos e, segundo Lüdke e André (1986) nela há a possibilidade de interação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, sendo

[...] uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas. [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. [...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (idem, p.33-34).

Dessa forma, optou-se pela entrevista semiestruturada a qual, segundo Triviños (2006),

[...] mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores (p.152).

Em termos metodológicos, foram entrevistados oito gestores, como apresentado no quadro 4, no período de setembro a dezembro de 2009. A entrevista semiestruturada fundamentou-se nas questões identificadas a seguir, pautadas nas categorias de análise eleitas para este estudo.

Quadro 5: Questões norteadoras da entrevista

Categorias Analíticas	Questões
1- Implantação e Gestão	a) Como foi planejada a oferta dos cursos Proeja? b) Os cursos Proeja também são ofertados em outras modalidades na escola?
2 – Acessibilidade e permanência	a) Quais são os critérios e as estratégias de acesso aos cursos Proeja? (sorteio, prova, entrevista etc). b) Como está situação da escola em termos de infra-estrutura para os cursos? (laboratórios, bibliotecas, salas de aula). (b1) A descentralização orçamentária do MEC contribuiu para a adequação da escola? c) Quais ações são desenvolvidas pela escola para contribuir para a permanência dos estudantes?
3 – Capacitação dos profissionais	a) Como você analisa o quadro de professores e demais profissionais para trabalhar com o Proeja? b) De que forma a escola capacita seus profissionais para trabalhar no Proeja? (b1) Como as capacitações fomentadas pela Setec/MEC são recebidas pelos profissionais da escola?
4 – Integração curricular	a) De que forma se dá a construção da matriz curricular dos cursos Proeja? Há integração? A1) Quais espaços são utilizados pelos educadores para planejar a integração?
5 – Evasão escolar	a) Em relação à evasão dos cursos, como a escola avalia o índice de evasão? Quais ações foram realizadas pela escola para a superação disto? A1) A evasão é uma questão do curso Proeja ou acontece em outros cursos com público adulto?

Fonte: a autora.

As fontes documentais sustentaram a análise dos dados coletados empiricamente e em cada instituição foram selecionados documentos específicos, representado no quadro abaixo:

Quadro 6: Documentos selecionados e analisados

Instituição pesquisada	Documentos analisados
IF de Santa Catarina	Projeto de Desenvolvimento Institucional. 2009. Projeto Político Institucional. 2009. Relatório de Gestão. 2008. Relatório de Gestão. 2007. Relatório de Gestão. 2006. Relatório de Gestão. 2005.
IF de Roraima	Diálogos Proeja: desafios e possibilidades. IFRR, 2009. Proposta de Ifetização do Cefet Roraima, 2008.
IF Fluminense	Artífices. Memórias do Ensino Técnico: um documentário sobre os 100 anos do IF Fluminense. 2009 a. (vídeo). Dialogando o Proeja: desafios e possibilidades. IF Fluminense, 2009b. Decreto Estadual nº 10.335. Cria o Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos – Naces. 1987. .Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009. Relatório de Gestão do Cefet Campos, 2008. Relatório de Gestão do Cefet Campos, 2006 Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2004. Processo E 03/05063/2001. Cefet Campos.
IF Sul-rio-grandense	Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI). 2009. Projeto Político Pedagógico do Cefet RS. 2008a. Relatório de Gestão do Cefet RS. 2008b. Relatório de Verificação do Plano de Ação. 2008c.

Fonte: construído pela autora a partir de documentos institucionais disponíveis na página eletrônica da instituição.

Nessa perspectiva de análise, Lüdke e André (1986) esclarecem que os documentos são uma

[...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações de declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p.39).

Portanto, esse estudo foi fundamentado em fontes documentais, com destaque para os relatórios de gestão que, de certo modo tornam públicos os atos da gestão da instituição em determinado ano letivo e nos seus projetos institucionais nos quais são apresentadas as propostas educacionais da instituição a partir da realidade em que está inserida.

3.2 – As instituições pesquisadas: aspectos históricos, legais e organizacionais

Tomando por base os relatórios do Projeto de Inserção Contributiva da Setec/MEC, construídos a partir do ano de 2007, elegeu-se para esse estudo, entre as trinta escolas identificadas no projeto, as que ofertavam cursos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos antes do Proeja.

Para identificação das escolas que já ofereciam EJA antes do Proeja, utilizou o documento síntese das Oficinas Pedagógicas produzido pela Setec/MEC, no ano de 2007. A partir desta identificação elegeu-se aquelas que participaram do Projeto de Inserção Contributiva e aceitaram participar da pesquisa.

I – Campus Boa Vista (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima)

O Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Roraima integra os campi de Boa Vista, Novo Paraíso e Amajari e foi criado como Escola Técnica, em 1986. Iniciou suas atividades em 1987 com dois Cursos Técnicos: Eletrotécnica e Edificações, embora já existisse o

[...] Projeto de Lei nº 2.219/83 para a criação de uma Escola Técnica, elaborado pelo senador Mozarildo Cavalcante que, à época, era Deputado Federal, pela bancada de Roraima no Congresso, esse não foi levado em consideração no momento da implantação de uma unidade prevista no Programa de Expansão do Ensino Técnico do Governo Federal porque somente uma lei autorizativa, sem definição do orçamento, sendo isso a competência do Poder Executivo (BOTELHO, MOURÃO, 2009, p.19).

Em 21 de dezembro de 1989⁵⁷, a Escola Técnica Federal de Roraima passou a ter sua gestão administrativa e financeira realizada pela Secretaria Estadual de Educação, embora seu orçamento fosse federal (BOTELHO, MOURÃO, 2009), fundamentada no Parecer nº 26/89 do Conselho Territorial de Educação – CTE/RR que aprovou seu Regimento Interno e o currículo dos dois Cursos Técnicos e validou todos os atos escolares anteriores ao regimento.

Ao longo de seus dezesseis anos, o IF Roraima passou por diversas transformações no âmbito administrativo, organizacional e pedagógico, conforme evidencia o quadro 7.

⁵⁷ No ano de 1988, a Constituição Federal transformou em estado os Territórios Federais do Amapá e de Roraima e toda sua estrutura patrimonial foi transferida para o novo ente da federação, pela lei complementar 41, de 22/12/1981 que se aplicou ao ex-território de Rondônia (BRASIL, 1988).

Quadro 7: Evolução histórica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

Ano	Denominação	Base Legal	Oferta de Cursos
1986	Escola Técnica de Roraima (Rede de ensino do Território Federal)	Lei Governamental nº 7.518.	Técnico em Edificações e Eletrotécnica
1989	Escola Técnica de Roraima (Rede de ensino estadual)	Decreto nº 026, de 12/10. Parecer nº 26/89 do Conselho Territorial de Educação – CTE/RR, de 21/12	Técnico em Edificações e Eletrotécnica
1993	Escola Técnica Federal de Roraima	Lei nº 8670, de 30/6. Portaria SEMTEC/MEC nº 1.140.	Técnico em Agrimensura e Magistério em Educação Física, ensino fundamental – de 5ª a 8ª séries.
2002	Cefet Roraima	Decreto Presidencial, de 13/11.	Superior (Tecnólogo em Turismo e Desenvolvimento de Sistemas; Licenciatura Plena em Educação Física); Técnico em Segurança do Trabalho e Ensino médio
2008	IF Roraima	Lei nº 11.892, de 29/12.	Cursos de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada de trabalhadores, realização de pesquisas aplicadas, desenvolvimento de atividades de extensão, cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> .

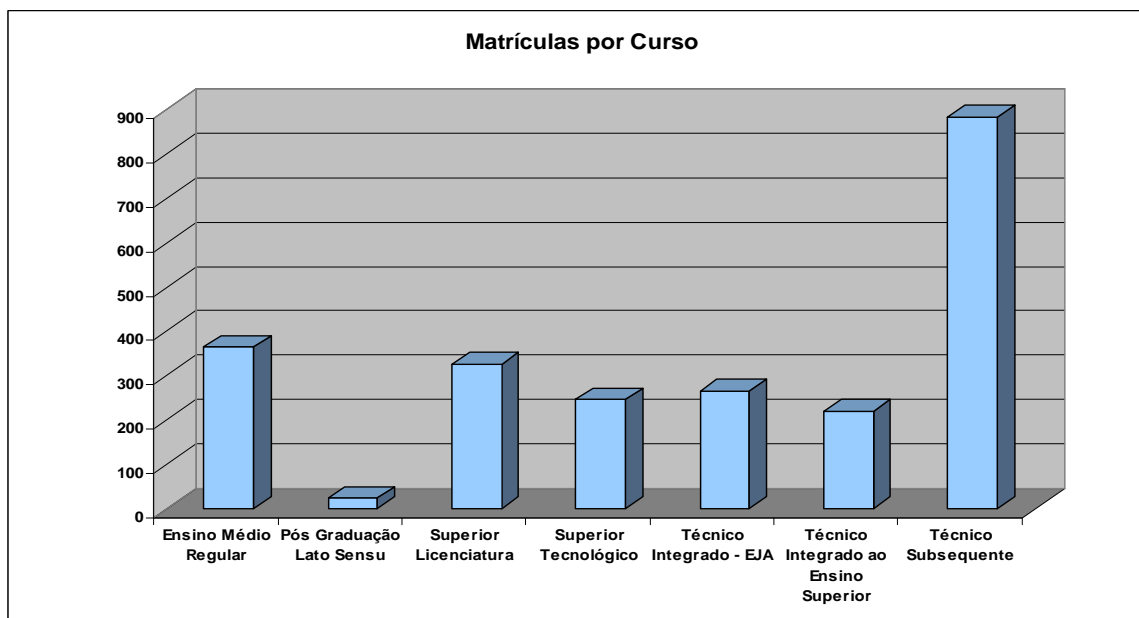
Fonte: Construído a partir das informações disponíveis em: www.ifrr.edu.br. Acesso em 21 de set. de 2009.

Para atender seus objetivos, de acordo com o documento *Proposta de Ifetização do Cefet – RR*⁵⁸ (2007), o campus de Boa Vista, segundo dados de 2008, contava com 124 servidores docentes do quadro efetivo e 130 servidores técnicos e administrativos para

⁵⁸ O documento *Proposta de Ifetização do Cefet RR* refere-se à adesão da instituição à Chamada Pública da Setec/MEC às instituições da Rede Federal para transformarem-se em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em <http://www.cefetrr.edu.br>. Acesso em 03 de jan. de 2009.

atendimento de 2.588 estudantes, distribuídos em 80 turmas, como demonstra o gráfico 2 abaixo.

Gráfico 2: Matrículas de acordo com o número de cursos. Ano de referência 2008.



Fonte: construído a partir dos dados disponíveis em <http://www.cefetr.edu.br>. Acesso em 03 de jan. de 2009.

Quadro 8: Relação de Cursos Regulares Ofertados. Ano de referência 2008.

Modalidade de Oferta	Cursos
Curso de Educação Básica	3º ano do Ensino médio
Curso Técnico Integrado ao Ensino médio	Técnico em Eletrotécnica Técnico em Eletrônica Técnico em Informática Técnico em Secretariado Técnico em Turismo
Curso Técnico Integrado ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA	Técnico em Eletrotécnica Técnico em Enfermagem Técnico em Informática Técnico em Laboratório de Análises Clínicas Técnico em Secretariado
Curso Técnico Subsequente	Técnico em Agrimensura Técnico em Edificações Técnico em Eletrotécnica Técnico em Eletrônica Técnico em Enfermagem Técnico em Laboratório de Análises Clínicas Técnico em Secretariado Técnico em Informática Técnico em Turismo Técnico em Radiologia
Curso Superior de Tecnologia	Gestão de Turismo Análise e Desenvolvimento de Sistema Gestão Hospitalar Saneamento Ambiental
Curso Superior de Licenciatura	Licenciatura Plena para Formação do Professor de Educação Física para a Educação Básica

	Licenciatura Plena de Língua Espanhola e Literaturas
--	--

Fonte: Construído a partir dos dados disponíveis no documento *Proposta de Ifetização do Cefet RR (2007)*. Disponível em <http://www.cefetr.edu.br>. Acesso em 03 de jan. de 2009.

Quadro 9: Relação de matrículas, distribuídas pela modalidade de oferta. Ano de referência 2008

Modalidade de Oferta	Total de Matrícula
Ensino Médio, 3º ano	178
Ensino Técnico, Integrado ao Ensino Médio	392
Ensino Técnico, Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA	307
Ensino Técnico Subseqüente	795
Curso Superior de Tecnologia	445
Curso Superior de Licenciatura	381
Curso de Pós Graduação Lato Sensu	90
Total	2588

Fonte: Construído a partir dos dados disponíveis no documento *Proposta de Ifetização do Cefet RR (2007)*. Disponível em <http://www.cefetr.edu.br>. Acesso em 03 de jan. de 2009.

Ao analisar os gráficos e os quadros acima percebe-se que os cursos Proeja no campus Boa Vista representam um percentual de 11% das matrículas da instituição, atendendo assim ao Decreto nº 5.840/2006 que determina às instituições da Rede Federal que disponibilizem ao PROEJA, “em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso na instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007” (BRASIL, 2006).

Para a oferta dos cursos no campus Boa Vista, a instituição possui com um bloco administrativo, duas portarias, uma biblioteca, um auditório, vinte e sete salas administrativas, trinta salas de aula, um Complexo de Artes, vinte e sete laboratórios, um alojamento, um consultório médico-odontológico, salas de serviços de apoio, dois ginásios poliesportivos, piscina semi-olímpica, campo de futebol, pista de atletismo, três baterias de banheiros, além de áreas de estacionamento e garagens para veículos da instituição.

O IF de Roraima está inserido no contexto local e regional, sendo um centro de referência educacional que vem contribuindo para o processo de desenvolvimento do estado de Roraima, quando promove a inclusão social de jovens e adultos, por meio das ações de formação profissional (EJA), cursos de atualização, atividades de extensão e atendimento de pessoas com necessidades especiais, além do desenvolvimento de projetos de integração com

o setor produtivo, a sociedade organizada e a comunidade em geral (Projeto de Ifetização do Cefet Roraima, 2008).

II – Campus Pelotas (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, tem sua origem no campus Pelotas, considerada instituição de Educação Profissional pioneira e modelo de excelência em todo o estado (PDI, 2009) e é formado pelos campi: Pelotas, Sapucaia do Sul, Charqueadas, Passo Fundo, Bagé, Venâncio Aires e Camaquã, sendo que alguns encontram-se em processo de implantação (Relatório de Gestão do CEFETRS, 2008).

No decorrer de sua história, esta escola teve uma evolução histórica e organizacional que alterou o perfil de seus egressos, sua organização, seu quadro docente e técnico-administrativo, conforme sintetiza o quadro 10.

Quadro 10: Percurso histórico do Instituto Federal Sul-rio-grandense.

Ano	Denominação	Base Legal	Cursos Oferecidos
1917	Escola de Artes e Oficinas	Circular registrada no livro A-1, nº de ordem 26, folhas 199/204, de 27/6.	Centro de aprendizagem e labor. Não há referência os cursos específicos.
1930	Instituto Profissional Técnico	Decreto municipal nº 1.795, de 8/3.	Cursos com Madeira, Metal, Artes Construtivas e Decorativas, Trabalho de couro e Eletro-Chimica
1942	Escola Técnica de Pelotas – ETP	Decreto-lei nº 4.127, de 25/12.	Cursos de Forja, Serralharia, Fundição, Mecânica de Automóveis; Máquinas e Instalações Elétricas, Aparelhos Elétricos, Telecomunicações, Carpintaria, Artes do Couro, Marcenaria, Alfaiataria, Tipografia e Encadernação e curso técnico - Construção de Máquinas e Motores.
1959	Escola Técnica Federal de Pelotas ETFPEL.	Lei nº 3.552, de 16/12.	Cursos de Nível médio, habilitações de Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Eletromecânica, Telecomunicações, Química e Desenho Industrial.
1999	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas - CEFET-RS	Lei nº 8.948, de 8/12/1994.	Cursos Técnicos de Nível Médio, oferta de Cursos Superiores e de Pós-Graduação.
2008	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense	Lei nº 11.892, de 29/12.	Cursos de educação profissional técnica de nível médio, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, realização de pesquisas aplicadas, desenvolvimento de atividades de extensão, cursos

			superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> .
--	--	--	--

Fonte: construído a partir de informações do documento Projeto Político Pedagógico do Cefet RS, 2008 e Meireles (2007).

O Instituto Federal, caracterizado pela verticalização do ensino, oferta educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, articula a educação superior, básica e tecnológica e reúne elementos singulares para a definição de sua identidade, assumindo papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constrói uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade (PDI, 2009).

No campus Pelotas, o atendimento anual é de cerca de quatro mil estudantes, em funcionamento nos vinte cursos oferecidos, conforme quadro 11:

Quadro 11: Cursos e Modalidades do campus Pelotas

Campus	Modalidade	
Pelotas	Técnico de nível médio	Integrado
		Manutenção e Suporte de Informática - EJA
		Subseqüente
	Superior	Comunicação Visual
		Design de Móveis
		Eletrotécnica
Edificações		
Eletromecânica		
Pós-graduação	Eletrônica	
	Mecânica	
	Química	
	Sistemas de Telecomunicações	
	Automação Industrial	
Pós-graduação	Saneamento Ambiental	
	Gestão Ambiental	
	Sistemas de Telecomunicações	
	Sistemas para Internet	
	Sistemas para Internet - EAD	
Pós-graduação	Engenharia Elétrica	
	Formação de professores	
Pós-graduação	Pós-graduação em Linguagens	
	Pós-graduação em Educação	

Fonte: <http://www.ifsul.edu.br/>. Acesso em 14 de out. de 2009.

Na análise do quadro, nota-se que dos vinte cursos oferecidos, 10% da oferta é de pós-graduação; 40 % são cursos superiores e 50% cursos técnicos de Nível Médio. Porém, deste

percentual de 50% apenas um curso é ofertado na modalidade integrada (Manutenção e Suporte de Informática – Proeja).

O corpo docente está representado conforme quadro 12.

Quadro 12: Corpo Docente do campus Pelotas

Titulação	Efetivos	Substitutos
Doutores	50	03
Mestres	154	22
Especialistas	139	29
Graduados	47	67
TOTAL	390	121

Fonte: PDI – IF Sul-rio-grandense, 2009, p.61.

Do total de docentes, a maioria (76,3%) dos professores é efetiva e um percentual significativo possui apenas o curso de graduação (22,3%).

Para o atendimento aos educandos, o campus Pelotas possui cinquenta e cinco salas de aula, cento e vinte laboratórios, quarenta e uma oficinas, um ginásio coberto, quadras, pista de atletismo, biblioteca, um auditório central, cinco auditórios.

III – Campus Campos (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense configura-se como uma rede que integra seis campi: campus Campos-Centro, campus Campos-Guarus, campus Macaé, campus Itaperuna, campus Bom Jesus do Itabapoana e campus Cabo Frio (PDI do Cefet Campos, 2008).

As instituições do IF Fluminense localizam-se no estado do Rio de Janeiro, circundadas pela “extração e produção do petróleo de seu litoral [...] Entretanto, [...] a monocultura de cana-de-açúcar ainda é um determinante econômico-social, que faz nascer outra face de pobreza, sazonalidade de mão-de-obra e lento desenvolvimento industrial” (PDI do Cefet Campos, 2008, p. 73).

A partir do ano de 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892, a instituição passou por modificações em sua estrutura organizacional com a incorporação do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges, agora denominado campus Bom Jesus do Itabapoana e pedagógica com a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI⁵⁹ e do seu

⁵⁹ De acordo com a página eletrônica do IF Fluminense, o PDI é um plano de ações que vai definir como a instituição pode contribuir com o desenvolvimento regional, além de traçar metas, políticas e estratégias. Ele

Estatuto.⁶⁰ Para que estas mudanças fossem construídas com a participação democrática de todos os envolvidos foram realizadas oficinas e audiências públicas.

A criação do IF Fluminense foi se desenhando ao longo de um século de tradição e educação profissional, uma vez que a escola localizada em Campos dos Goytacazes, única até a década de 1990, ampliou sua oferta com o Plano de Expansão,⁶¹ quando foram inauguradas as unidades Guarus, Cabo Frio e Itaperuma, no ano de 2006

Assim, inserido em um contexto de contrastes econômicos, a criação do Instituto Federal Fluminense se reporta à Escola de Aprendizes e Artífices de Campos e passou por muitas mudanças: no nome, na diversificação da oferta, na ampliação de suas instituições, como apresentado no quadro nº 13:

Quadro 13: Evolução histórica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Ano	Denominação	Base Legal	Ofertas de cursos
1909	Escola de Aprendizes e Artífices	Decreto nº 7.566, de 23/9	Cursos de alfaiataria, marcenaria, tornearia, sapataria e eletricidade.
1942	Campus Industrial Técnica	Decreto-lei nº 4.127, de 23/2	Curso ginásial.
1945	Escola Técnica de Campos		Curso de ensino primário (1º ciclo do 2º grau), cursos industriais básicos e cursos técnicos
1959	Escola Técnica Federal		Cursos técnicos de 2º grau: Mecânica, Eletrotécnica e Edificações.

envolve cinco ações que já estão sendo realizadas: reuniões com a comissão dos representantes dos campi; consulta à comunidade interna; audiências públicas; reuniões setoriais da Instituição, entre elas, gerências educacionais, pedagogos e encontros das esferas públicas envolvendo o IF Fluminense, as Coordenadorias Estaduais de Educação, as Secretarias Municipais de Educação, de Ciência e Tecnologia e de Planejamento. Disponível em: <http://portal.iff.edu.br>. Acesso em 04 de julho de 2009.

⁶⁰ O novo Estatuto foi discutido junto à comunidade interna com a representação de 15 pessoas dos diversos campi: Campos, Guarus, Macaé, Cabo Frio, Itaperuna e Bom Jesus. Estes representantes analisaram a minuta enviada pelo MEC, no dia 14 de maio, fizeram emendas, sugestões e transformaram tudo em um relatório que foi enviado ao MEC no dia 29 de junho. A aprovação do Estatuto, pela Setec/MEC, será no prazo máximo de até 45 dias, quando, após essa data, poderão ser constituídos os novos Conselhos Superiores, o que permitirá o início dos processos eleitorais para diretor geral dos campi existentes antes do processo de expansão. Disponível em: <http://portal.iff.edu.br>. Acesso em 04 de jul. de 2009.

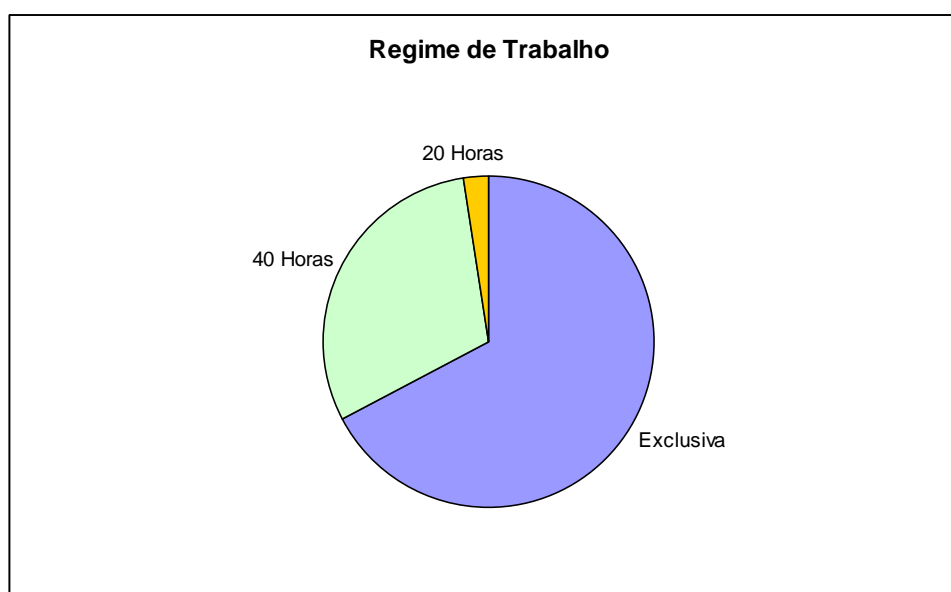
⁶¹ A Rede Federal está em expansão. Foram construídas 140 escolas técnicas no país. Nos últimos sete anos, porém, o Ministério da Educação entregou à população várias unidades das 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br>. Acesso em 03 jan. de 2010.

1999	Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos	Decreto nº 0-005, de 18/1	Cursos de educação inicial e continuada de trabalhadores, cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia, Ensino médio, Educação de Jovens e Adultos, licenciaturas e cursos de pós-graduação.
2004	Centro Universitário	Decreto nº 5.224 e Decreto nº 5.225	Cursos básicos, técnicos, superiores e de pós-graduação.
2008	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	Lei nº 11.892, de 28/12	Cursos de educação profissional técnica de nível médio, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, realização de pesquisas aplicadas, desenvolvimento de atividades de extensão, cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação <i>lato sensu e stricto sensu</i> .

Fonte: construído pela autora a partir de informações disponíveis em: <http://www.cefetcampos.br>. Acesso em 06 de set. de 2009.

O objeto deste estudo concentra-se no campus de Campos dos Goytacazes. Para tanto, este campus conta com um quadro de docentes no qual a maioria trabalha em regime de dedicação exclusiva, como mostra o gráfico nº 3.

Gráfico 3: Regime de trabalho dos docentes em Campos dos Goytacazes. Ano 2008.



Fonte: construído a partir do Projeto de Desenvolvimento Institucional do Cefet Campos, 2008, p.166.

Com um quadro majoritário de docente em regime de dedicação exclusiva que tem, conforme artigo 112 da Lei nº 11.784/2008 “com obrigação de prestar 40 (quarenta) horas semanais de trabalho em 2 (dois) turnos diários completos e impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada” (BRASIL, 2008b), no ano de 2008 foram oferecidas 11.769 vagas, conforme o quadro 14.

Quadro 14: Oferta de vagas no campus Campos dos Goytacazes. Ano 2008.

Número de Alunos matriculados por Nível de Ensino			
Modalidade de Ensino	Campos-RJ		
	2006	2007	2008
Ensino Médio	1.930	2.261	1.328
Nível Básico	1.250	1.607	4.294
Nível Técnico	3.971	3.789	2.295
Graduação Tecnológica	1.339	977	1.057
Graduação – Licenciaturas	839	686	784
Graduação – Bacharelados	194	189	435
Pós-Graduação	272	244	219
Educação de Jovens e Adultos	1.162	1.235	1.357
TOTAL	10.957	10.988	11.769

Fonte: Projeto de Desenvolvimento Institucional, 2008, p.108.

No quantitativo da distribuição de vagas para o ano de 2008, nota-se que a Educação de Jovens e Adultos possuiu 1.357 vagas. Porém, não há como considerar que este percentual (11,53%) de oferta refere-se aos cursos Proeja, uma vez que neste campus há cursos de alfabetização e de EJA sem integração com formação profissional.

Para a oferta dos cursos no campus Campos, a instituição conta com uma área de lazer, quatro auditórios, cinquenta banheiros, uma biblioteca, cinquenta e duas instalações administrativas, novecentos e oitenta e um laboratórios, setenta e oito salas de aulas, treze salas de coordenação, três salas de docentes, duas praças de alimentação, uma videoteca, uma cantina, um refeitório, dois alojamentos, dois serviços médico-odontológico, uma piscina, cinco quadras de esportes, um ginásio poliesportivo, um pista de atletismo, um sala de musculação, três micródromos (Relatório de Gestão do Cefet Campos, 2008, p.223-224).

IV – Campus Florianópolis (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina é formado pelos campi Florianópolis, São José, Continente, Jaraguá do Sul, Chapecó, Araranguá,

Joinville, Itajaí, Gaspar, Lages, Criciúma, Canoinhas, Xanxerê, São Miguel do Oeste, Palhoça, Gaspar.

O campus Florianópolis foi a primeira escola deste IF e tem uma história de mudanças estruturais e organizacionais, ampliação de sua oferta e níveis de ensino, como demonstrado no quadro 15:

Quadro 15: Evolução histórica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

Ano	Denominação	Base Legal	Ofertas de cursos
1909	Escola de Aprendizes e Artífices	Decreto nº 7.566, de 23/9	Cursos de ensino primário, formação em desenho e oficinas de tipografia, encadernação e pautação, cursos de carpintaria da ribeira, escultura e mecânica, que compreendia ferraria e serralheria.
1937	Liceu Industrial de Florianópolis	Lei nº 378, de 13/1	
1942	Campus Industrial de Florianópolis	Decreto-lei nº 4.127, de 23/2	Oferta de cursos industriais básicos com duração de quatro anos aos alunos que vinham do ensino primário e cursos de mestria aos candidatos à profissão de mestre.
1965	Campus Industrial Federal de Santa Catarina	Lei nº 4.759, de 20/8	
1968	Escola Técnica Federal de Santa Catarina	Portaria ministerial nº 331, de 17/6	Processo de extinção gradativa do curso Ginásial e oferta de cursos técnicos de segundo grau (Estradas, Saneamento, Eletrônica, Eletrotécnica, Telecomunicações e Refrigeração e Ar Condicionado)
2002	Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina	Lei nº 8.948, de 8/12/1994 Decreto Presidencial s/n de 26/3/2002 Decreto nº 5.225 de 01/10/2004	Cursos de níveis médio, técnico e superior. Cursos de Graduação Tecnológica e de pós-graduação <i>lato sensu</i> .
2008	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	Lei nº 11.892, de 28/12	Cursos de educação profissional técnica de nível médio, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, realização de pesquisas aplicadas, desenvolvimento de atividades de extensão, cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> .

Fonte: construído pela autora a partir de informações disponíveis em: <http://www.ifsc.edu.br>. Acesso em 12 de ago. de 2009.

O foco de estudo é o campus Florianópolis do IF de Santa Catarina, principal instituição de ensino federal responsável pela educação profissional e tecnológica na região metropolitana da grande Florianópolis, que procura conhecer as características e condições de trabalho presentes na microrregião, de modo a direcionar sua atuação para a necessária qualidade na formação dos profissionais que capacita, bem como estruturar o perfil dos profissionais em função das necessidades e carências que o mundo do trabalho que a circunda (Relatório de Gestão do Cefet SC, 2007).

O quantitativo de matrícula apresenta-se no quadro nº 16, conforme dados do ano de 2007.

Quadro 16: Matrícula anual em cursos presenciais da Unidade Florianópolis 2007

Cursos	Matrícula
Ensino médio	204
Curso técnico subsequente	1716
PROEJA	216
Cursos superiores em tecnologia	598
Pós-Graduação em Gestão Pública	53
Total	2.787

Fonte: Relatório de Gestão do Cefet Santa Catarina, 2007, p.22.

No quantitativo da distribuição de vagas no ano de 2007, nota-se que os cursos possuíram 216 vagas, representando o atendimento de 7,75 % do total de matrículas.

Segue o demonstrativo das matrículas no quadro 22, no ano de 2008, no campus Florianópolis em relação à matrícula total do IF Santa Catarina, conforme quadro 17.

Quadro 17: Resumo da matrícula anual 2008. Campus Florianópolis.

RESUMO DA MATRÍCULA ANUAL 2008			
Cursos	2008/1	2008/1	2008
	Integração de carga horária	Matrícula inicial	Matrícula anual
Total Geral - Matrícula Anual	506	6172	6678
Total da Unidade de Florianópolis	570	2771	3041

Fonte: Relatório de Gestão do Cefet Santa Catarina, 2008, p.75.

A análise do comparativo da distribuição das matrículas demonstra a expressividade da oferta neste campus, representando 45,53% do total de matrículas do IF de Santa Catarina.

Para a oferta dos cursos, a instituição conta com seis áreas de lazer, dois auditórios,

dezoito banheiros, treze instalações administrativas, sessenta e um laboratórios, cento e quatro salas de aula, vinte salas de coordenação, trinta e quatro salas de docentes (PDI do IFSC, 2009).

O Instituto Federal de Santa Catarina ao apresentar em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI suas ações de responsabilidade social, enfatizando a contribuição à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social da região, bem como as formas de acesso, os programas de apoio pedagógico e financeiro, estímulos à permanência, acompanhamento dos egressos, destaca que “trata-se de reconhecer uma diferença, construída social, histórica e culturalmente, geradora de prejuízos e que pressupõe condições de igualdade para todos quando estas não possuem tratamentos, de fato, igualitários” (idem, p.49).

O texto a seguir identifica e analisa as estratégias adotadas na gestão do Proeja a partir da sua implementação de 2005 até 2008, tomando como referência as seguintes categorias analíticas: *implantação dos cursos* – para identificar as estratégias utilizadas na implantação dos cursos Proeja; *acessibilidade e permanência* – para investigar os critérios de escolha e as formas de acesso aos cursos e as condições materiais: infra-estrutura física e de pessoal; *capacitação dos profissionais* – para identificar e analisar as condições pedagógicas de formação dos profissionais, *integração curricular* – para verificar como as escolas construíram o currículo do curso e *evasão escolar* – para verificar como as estratégias de implementação ou a falta delas repercutem na permanência do estudante nos cursos.

A análise em questão ocorreu a partir do estudo *in loco* das seguintes instituições da Rede Federal:

- I – campus Boa Vista (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima);
- II – campus Pelotas (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense);
- III – campus Campos dos Goytacazes (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense);
- IV – campus Florianópolis (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina).

3.3 – A implantação dos cursos Proeja nas instituições da Rede Federal

A implantação dos cursos Proeja foi analisada a partir das respostas às questões identificadas a seguir:

a) *Como foi planejada a oferta dos cursos Proeja?*

b) Os cursos Proeja também são ofertados em outras modalidades na escola?

A oferta de um curso na modalidade de educação de jovens e adultos integrada à educação profissional requer da instituição proponente um planejamento institucional e uma relação de comunicação, integração e parceria com a comunidade externa, pois ao conhecer a necessidade da comunidade, constrói e fundamenta a função social da escola.

No que se refere ao planejamento institucional, percebe-se que algumas escolas da Rede Federal optaram, diante da obrigatoriedade de oferta, por aqueles cursos que já ofereciam em outros níveis de ensino, uma vez que os cursos técnicos existentes fundamentaram a construção do Proeja e foram

[...] o embrião do curso do Proeja. **Foi exatamente o curso técnico que nós já tínhamos em execução**, ou subsequente ou integrado. Então nós pegamos aquela habilitação, até **pra aproveitar espaço físico, laboratório, equipamento, pessoal e formatamos o currículo na modalidade do Proeja** (G1/RR). Nós fizemos de tudo para buscar o que a gente tinha já de experiência. Nós optamos em fazer o que a gente pudesse aproveitar nossa estrutura física e a nossa estrutura humana. Então, nós, a princípio, ofertamos e estamos até hoje. **Nós não ofertamos nenhum diferente daqueles cursos que a gente já trabalhava na modalidade subsequente**⁶² (G2/RR).

Percebe-se que outra preocupação na implantação dos cursos foi a utilização da infraestrutura física e de pessoal existente na escola. Ainda, no que se refere à escolha dos cursos, infere-se que outras escolas, mesmo partindo que eixos tecnológicos já desenvolvidos e consolidados, formataram um curso específico para o público jovem e adulto do Proeja, como mostram os depoimentos das escolas abaixo:

Nós tínhamos [o curso de] Sistemas para Internet, na área da Informática, mas [o curso de] Manutenção de Computadores [...] ele veio com o Proeja mesmo (G3/RS) [...] **a gente fez um levantamento. Eles visitaram todos os cursos da escola** e a informática, na verdade, também era uma parceira nossa, eles trabalharam conosco [...] Eles ensinavam a utilizar o computador [...] era o único curso técnico que nos acompanhava no EMA [...] e nós fizemos um levantamento [...] e o curso que ficou em primeiro lugar, talvez, pela aproximação que eles tinham com os professores foi informática (G4/RS).

A partir da elaboração pela Setec/MEC do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no ano de 2008, como um mecanismo de organização e orientação da oferta nacional dos cursos

⁶² Neste capítulo os trechos em negrito e/ou itálico foram destacados pela autora com o objetivo de evidenciar sua importância para a análise dos relatos dos entrevistados.

técnicos de nível médio, toda a oferta de cursos Proeja deverá passar por uma adequação de nomenclaturas e perfis profissionais de formação ou configurar-se como ofertas de cursos experimentais pelo período máximo de três anos.

No campus III a escolha do curso Proeja partiu de um curso técnico subsequente já existente, sendo a primeira experiência na modalidade integrada.

A escola já tinha um curso de Eletrotécnica, **mas esse curso do Proeja [Manutenção de computadores] foi formatado para o Proeja** porque depois do [Decreto nº] 2.208 nós fizemos a desvinculação. A gente, então, tinha um curso de Eletrotécnica específico que não tinha ensino médio. Então para o Proeja, que [...] foi nossa primeira experiência em fazer o ensino integrado [...] e a nossa primeira visão, até em função da nossa localização, em função da indústria de petróleo e gás, a nossa primeira visão foi fazer um curso de Eletrotécnica em foco [...] Na época, [...] da escolha dos cursos **nós optamos por aqueles cursos que a gente já detinha uma expertise na oferta** [...] que já eram cursos consolidados [...] e também com um corpo técnico muito envolvido [...] nesse eixo profissional. Então, na realidade a gente só ofertou mais uma modalidade. A gente trouxe uma nova modalidade pra dentro do eixo profissional (G5/RJ).

A sintonia com a comunidade produtiva local parece ser um fator também preponderante e, muitas vezes determinante, para a implantação dos cursos Proeja.

Foi escolhida a primeira área de Eletrotécnica [...] O primeiro motivo foi o **mercado**. O nosso mercado de trabalho é basicamente o setor petrolífero. Então, **já que era para dar... criar uma oportunidade também de inserção de mercado de trabalho, [pegamos] uma área que tivesse alguma representatividade**. Não se queria, em hipótese alguma, aquele negócio de “pobre para pobre”. Houve um questionamento se Eletrotécnica não seria um curso de base científica muito pesada: que é física e matemática. Se não seria para esse tipo de público, mas o grupo na época se resolveu e entendeu que não e que seria um desafio (G7/RJ).

No campus I, a escolha dos cursos Proeja corrobora com a visão de atendimento às demandas do mercado de trabalho.

A gente **tinha feito essa pesquisa antes...** A gente estava trabalhando num plano de desenvolvimento institucional [no] recém-criado Cefet e fizemos essa pesquisa. Então, tinha o levantamento de demandas, mas a gente também tinha um estado que ele tinha uma grande necessidade aqui por profissionais da área de saúde. Em 2005, nós trabalhamos só com Edificações. Tinha uma grande chance de dar certo este curso da área de saúde e com um ano a gente já tinha diagnóstico suficiente para melhorar esta proposta pedagógica: foi feita uma melhoria grande na proposta pedagógica que foi feita em 2004. [...] Aí nós saímos com dois cursos: curso em Enfermagem e o curso em Edificações (G1/RR).

A implantação do curso Proeja no campus II parece não ter sido algo de aceitação imediata, como relata um de seus gestores:

Na verdade [...] foi oferecido para as coordenadorias [...] que gostariam de ter um curso do Proeja e a própria informática se ofereceu, se justificou [...] A coordenadoria sempre teve a ideia de fazer um curso de Tecnologia. Então, na época o diretor fez uma negociação com ela para não tirar um curso do nível técnico e ele ser um curso superior [...], em um exato momento que estava tendo essa questão do Proeja, da obrigação de lei. Ai negociou junto com a Coordenadoria para que eles permanecessem no Técnico com essa formação [para o Proeja] e liberando [...] a proposta que a Coordenadoria queria de curso de Tecnologia. Então, foi feito uma negociação no âmbito do ensino (G3/RS).

No depoimento do gestor desta escola percebe-se que a oferta teve que ser negociada diante de um processo de imposição da oferta de vagas, o que pode ter tido conseqüências na implantação, uma vez que a negociação feita com um grupo de professores foi assumida por outro grupo em razão de rotatividade de professores e licenças para capacitação.

No que se refere à organização pedagógica para acompanhamento dos cursos, muitas escolas organizam suas coordenações por eixos tecnológicos, responsáveis por todos os cursos, independente dos níveis de ensino. A institucionalização de uma coordenação pedagógica específica é algo relevante para o atendimento aos estudantes do Proeja.

O campus III organizou-se com a estruturação de uma Gerência de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que as ações desta modalidade de ensino iniciam-se na alfabetização até o nível médio e Proeja. Esta gerência também é responsável pelas ações de formação continuada e pós-graduação dos profissionais envolvidos com a EJA.

Nosso instituto criou uma **Gerência de Jovens e Adultos** ... essa **não é uma ocorrência em toda a Rede**, mas esse Instituto demonstra que tem um desejo, uma intenção dessa gestão em consolidar, não ficar apenas um Programa, mas uma política institucional de educação de jovens e adultos [...] é uma questão de tempo porque, por exemplo, nós vamos começar a discutir sistemicamente. Essa gerência de EJA é sistêmica. Então, a gente vai começar agora em fevereiro a discutir essas, esses entraves ao Proeja, sistemicamente, buscando também tornar isto regra no IF inteiro (G7/RJ).

O Proeja traz a necessidade de se repensar a escola pública como uma instituição de compromisso com aqueles que dela precisam e ainda de se repensar a gestão de aspectos que estavam consolidados na organização da escola.

[...] Começa o Proeja, mas a **escola não vivia aquele aluno de EJA. Era um projeto social**, quase assim, **um favor**, uma contribuição social.

Então, não se tinha na realidade esse *feeling* desse aluno. Quando o Proeja é pensado, **não se pensa em nada do que poderia vir a deparar** e [...] a gente começou a perceber quais os problemas mesmo, inclusive detectando que alguns a gente tinha. **O Proeja está trazendo à tona problemas que toda a escola tem: é evasão, a falta de base** (G7/RJ).

Os principais aspectos que determinaram a implantação do Proeja foram: a infraestrutura física disponível na escola, a experiência dos profissionais que atuavam com o ensino médio e técnico, o mercado de trabalho do egresso, mas percebe-se que, diante da necessidade da escolha dos cursos oferecidos, outros aspectos influenciaram esta decisão, nem sempre consensual: “O outro motivo foi porque **a Eletrotécnica é uma área que aceita os desafios**” (G7/RJ). “Nosso diretor [...] colocou [...] que **teria que ter cursos que se propusessem a colocar o Proeja** [...] Com a **tradição** que existe aqui na escola, aquilo foi um **horror**” (G4/RS).

Assim, a implantação de cursos Proeja, cujo público é formado por jovens e adultos trabalhadores ou em busca de um trabalho, ao inserir-se num contexto de tradição da Rede Federal, que vêm sendo constituída no decorrer de um século de fragmentação e descontinuidade, como evidenciado no decorrer deste estudo, necessita considerar que estes educandos estão no mundo do trabalho – formal ou informalmente – e por isso, há de se construir uma escola que caiba neste seu cotidiano.

Segundo Paiva (2006) no atendimento ao jovem e adulto há de se considerar que outros fatores necessitam ser superados nas redes escolares nas quais os horários inadequados de entrada e saída obedecem a interesses das instituições e não atendem as necessidades do educando trabalhador, pois chocam-se com horários de trabalho, tempos de deslocamentos até a escola e, muitas vezes os educandos ainda são punidos pelos seus atrasos. Assim, segundo a autora,

As lógicas da organização racional dos docentes, distribuição de cargas horárias pelas unidades escolares, fatores como licenças, afastamentos, aposentadorias interferem sobremaneira [...] Além disso, as organizações formais são pouco propensas a mudanças que ameacem os controles instituídos e os modelos em curso (idem, p.535).

O estudo revela que não basta fazer a implantação a partir da oferta de vagas. É necessário mais que um número de vagas para que a possibilidade de reinserção na escola seja uma realidade efetiva.

Quadro 18: Vagas nos campi pesquisados. Período 2005 a 2008.

Instituição (Campus)	2005		2006		2007		2008	
	Vagas	Turmas	Vagas	Turmas	Vagas	Turmas	Vagas	Turmas
Boa Vista	70	2	140	4	40	1	40	1
Campos	-	-	80	2	80	2	160	4
Florianópolis	220	6	220	6	60	2	60	2
Pelotas	-	-	-	-	18	1	20	1

Fonte: CGPEPT/SETEC/MEC. 2009.

Pela análise do quadro 23 percebe-se que, devido aos processos diferenciados de implantação, algumas escolas ofereceram um número significativo de vagas desde o ano de 2005, ampliando a oferta, desde então. Outras, porém, continuam oferecendo o mesmo curso desde a implantação. Há de se considerar ainda que, ao construir e implementar um curso Proeja como possibilidade de inclusão social, aspectos como as condições de acessibilidade e permanência são essenciais para viabilizar a política.

Embora haja a obrigatoriedade da oferta dentro de um percentual de vagas, há uma autonomia de distribuição destas vagas dentro da Rede Federal, de acordo com a realidade de cada escola que a compõem. Porém, esta implantação de Proeja, nos campi analisados, indica a insuficiência da oferta frente à demanda.

Nota-se, ainda que alguns campi deste estudo, mesmo depois de alguns anos do início da implantação, não foi ampliada e diversificada a oferta de cursos propostos inicialmente, o que faz com que os jovens e adultos, muitas vezes, optem pelo curso Proeja, devido à sua condição de escolaridade ou ainda pela forma de acesso diferenciada, mas não possam fazer o curso que realmente desejam pela restrição da oferta para o Proeja, embora haja a oferta em outras modalidades na escola.

3.4 – Acessibilidade e permanência dos educandos

As formas de acessibilidade e as condições de permanência dos educandos nos cursos Proeja foram analisadas a partir das respostas às questões abordadas a seguir:

- a) *Quais são os critérios e as estratégias de acesso aos cursos Proeja? (sorteio, prova ou entrevista);*
- b) *Como está a situação da escola em termos de infra-estrutura para os cursos? (laboratórios, bibliotecas, salas de aula); (b1) A descentralização orçamentária do MEC contribuiu para a adequação da escola?*

c) Quais ações são desenvolvidas pela escola para contribuir para a permanência dos estudantes?

A preocupação com o acesso, tendo em vista o critério seletivo, marcou o início da oferta de Educação Profissional na Rede Federal quando da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto nº 7.566/1909 que determinou no artigo 6º:

Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; b) não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício (BRASIL, 1909).

A despeito do contexto deste decreto, as instituições da Rede Federal têm adotado, em sua maioria, o exame vestibular como estratégia de acesso aos seus cursos. Algumas utilizam, concomitantemente, iniciativas para democratizá-lo por meio de reserva de vagas, em parceria com secretarias estaduais, municipais e cursos preparatórios para o ingresso.

Para o Proeja, segundo o Documento-Base o acesso é gratuito, universal e cabe à instituição proponente a oferta de vagas – na forma de edital público, inscrição, matrícula e organização de turmas (BRASIL, 2007a). No que diz respeito a este estudo, as formas de acesso ocorrem de forma diferenciada em cada uma das quatro escolas, conforme será analisado a seguir.

A – Formas de acesso aos cursos

A necessidade de atendimento e a pressão da oferta inicial pelo Decreto nº 5.840/06 levaram algumas instituições a adotar estratégias apressadas de implantação em vários aspectos, como relata o gestor do campus I:

No campus [...] quando nós ofertamos pela primeira vez, em 2004, para entrar em 2005, nós não pensamos na questão do acesso. Continuamos com o mesmo **processo da escolha por prova**, ali é exigido conhecimento de português e matemática. [...] Quando nós realizamos em 2005, nós começamos ali a sentir que talvez não fosse o processo mais adequado. Pode até se perguntar: porque vocês não mudaram isto hoje ainda? A gente pode até explicar por quê? Porque a gente tava colocando os conhecimentos de português e matemática no mesmo nível que era cobrado para o (estudante) que entrou para o curso integrado normal, no mesmo nível. E a gente via que o aluno que passava para o integrado, ele passava com uma pontuação muito maior do que para a EJA [...] No segundo ano, em 2005, nós reformulamos este processo [começamos] a fazer as questões de

português e matemática, um pouquinho mais – não que fosse: “ah, vamos baixar o nível para que eles pudessem entrar”. Não, mas tentando levar mais naquele contexto do é visto na EJA, como ele eram formados. Nós tivemos uma melhora, uma melhora muito boa, começamos a distinguir aí o processo de provas (G1/RR).

Nesta escola, percebe-se a preocupação com o nível de conhecimento dos estudantes do curso Proeja, comparando-os com os demais estudantes. Outro gestor assim relatou:

[...] gente faz a divulgação junto à comunidade e promove o processo seletivo através da publicação de edital, com oferta de vagas e o critério de seleção. Foi até então **a elaboração de uma prova de conhecimentos diferenciada, evidentemente**, pro pessoal do Proeja. A base dos conhecimentos é lá do ensino fundamental, mas com [...] *um rigor*, vamos dizer assim, com *o nível de exigência menor* do que pra aquele que vem buscar uma vaga no curso integrado *normal* (G2/RR).

O relato evidencia que o critério de acessibilidade necessita ser diferenciado. Porém, a preocupação não parece ser o acesso considerando a história de vida deste educando, mas um processo no mesmo formato daquele utilizado nos demais cursos, mas com um *nível de exigência menor*.

O campus II busca o melhor critério de acesso para os jovens e adultos.

A primeira turma foi de **sorteio** que não deu certo. Não deu certo não só por ser sorteio, mas porque a gente não explicou pra eles o que era o curso [...] A turma que deu certo foi a do segundo ano [...] eles são extremamente críticos. [...] eles **tiveram uma explicação sobre o curso** e num outro momento eles fizeram este **teste de realidade**. A gente pontua: aqueles que vieram de EJA a gente dá uma pontuação maior, maior tempo afastado da escola a gente também pontua [...] e tem esse teste que o pessoal de informática pediu [...] um **teste de lógica** [...] a pontuação, na verdade, é privilegiar esses alunos que estão há mais tempo afastados da escola, que tem mais idade (G4/RS). Depois tem [...] um **questionário**, que eles ali colocam algumas questões: como que eles chegaram até ali, a questão também de alguns pré-requisitos que eles tentam ver ali. Segundo, [...] é uma **pergunta** [...] **sobre algum tema** apenas para ver se eles são *alfabetizados*, se eles têm algum problema de *ortografia*, *gramática*, mas muito singelo. [...] Não tem prova. Tem uma questão de lógica também que vai nesses questionários (G3/RS).

Alguns gestores parecem desconhecer não apenas a forma mais adequada de oportunizar que este público volte à escola para elevar sua escolaridade ao mesmo tempo em que se profissionaliza, mas também os requisitos mínimos para seu acesso, uma vez que para o acesso ao Proeja nível técnico o candidato deve ter concluído o ensino fundamental, o que pressupõe que seja alfabetizado.

Os gestores do campus III reconhecem que a seleção é um processo excludente e que precisam oportunizar o ingresso aos estudantes integrando várias estratégias para que, de fato, o Proeja cumpra seus dois objetivos fundamentais: elevar a escolaridade e formar profissionalmente os jovens e adultos, embora este processo exija condições, compromisso e quadro de profissionais suficientes.

Pensamos em fazer [...] uma **entrevista**. Aí surgiu a idéia de botar um **questionário** também no início, mas principalmente a entrevista. Só que nós não temos como também institucionalizar e garantir isto porque hoje nós temos uma equipe que [...] vai realizar. Por exemplo, se nós tivermos 300 candidatos? Nós estamos agora com 180 candidatos para 25 vagas, [...] nós não temos pessoal para fazer. [...] O nosso processo de acesso ele impacta diretamente na questão da evasão. O aluno com o fundamental que o Proeja quer ele hoje está de 50% para baixo. Ele não é maioria que entra (G7/RJ).

O gestor do campus III apresenta uma situação que não é exclusiva daquela instituição. Ao realizar uma forma de acesso que não contempla a complexidade e a especificidade do jovem e adulto, a escola possibilita que muitos estudantes sejam selecionados para um curso Proeja, mas já tenham concluído o Ensino Médio, deixando de atender um de seus objetivos que é o de elevar a escolaridade dos educandos.

Isto é constatado por outro gestor daquela escola:

[...] ainda estamos buscando a forma ideal de acesso. Por que essa forma ideal? Porque é aquela preocupação de trazer pessoas que realmente atendem o perfil estabelecido pelo Programa. Esse é o grande lema do acesso: **trazer realmente aquelas pessoas que a gente gostaria que estivessem contemplados no Programa** [...] Os processos seletivos, eles, de alguma forma, eles acabam reverberando em algum tipo de afastamento dessas pessoas que tem uma dificuldade de inserção mesmo na escola (G5/RJ).

As tentativas de, mesmo com um processo seletivo, contribuir para que ele seja menos excludente possível, são relatadas a seguir.

Desde o primeiro momento, nós pensamos nessas modalidades [...] (sorteio, prova, entrevista) isso tudo foi pensado e o grupo decidiu, achou por bem que a gente deveria incluir esses alunos no **processo seletivo geral da escola**, com uma diferença: para os candidatos ao Proeja, não existe corte, é classificatório. Então, qualquer candidato que fizer a prova e tirar diferente de zero ele tem chance de entrar, esse é o critério de acesso. Agora tem outros critérios também que a gente usa no acesso, por exemplo, aquele candidato que comprova que trabalha, que ele é **trabalhador**, ele já **tem uma bonificação no processo de acesso** (G5/RJ).

No campus IV utilizou-se a estratégia de sorteio, o que trouxe muitos candidatos para a escola na esperança de estudar em um curso gratuito único na cidade, uma escola federal de referência estadual e nacional: “quando foi o **sorteio** [...] foi um número fora da normalidade. Eu vejo assim: que foi... claro...partiu de uma necessidade dentro do próprio campus, mas também a gente viu que estava no caminho certo, **haja vista a procura que teve a Enfermagem**” (G8/SC).

O cenário de exclusão ao acesso aos cursos Proeja e não atendimento do direito, já proclamado em nosso arcabouço legal, apresentado no campus IV, é evidenciado no primeiro princípio dos cursos, apresentado no Documento-Base (BRASIL, 2007a):

[...] o papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a **inclusão da população em suas ofertas educacionais**. 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, um princípio dessa política – a inclusão – precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares (p. 15).

O Proeja, intenciona a reinserção no sistema escolar brasileiro de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso a educação e a formação profissional na perspectiva de uma formação integral e representa um instrumento de cidadania para uma parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola (BRASIL, 2007).

Segundo Cury, relator do Parecer 11/CNE/CEB/2000, esta

[...] função reparadora⁶³ da EJA se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades [...] Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (BRASIL, 2000, p.9).

⁶³ A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o

Dessa forma, a partir do ingresso no curso Proeja, cria-se uma expectativa que aponta diretamente para a vida pessoal e o mundo do trabalho e com o aprendizado desenvolvido no curso, a busca pela melhoria de condição social parece ser unânime, pois a elevação da autoestima e da consciência de cidadão possibilita o crescimento pessoal e expectativas para uma melhor posição no mundo do trabalho (HORIGUTI, 2009).

Os relatos apontam que, independente da forma de acesso e da opção do curso adotados (prova de conhecimentos diferenciados, sorteio, palestra para explicar o curso, questionário, pergunta discursiva sobre um tema), um curso Proeja necessita ser pensado em função da sua realidade local. O jovem e adulto candidato requer que a escola possibilite a ele um curso planejado a partir das suas especificidades, muitas vezes, trabalhador, pai ou mãe de família, pois como afirma Frigotto (2005),

[...] reconhecer a diferença entre os sujeitos individuais e sociais não é mesmo que legitimar a desigualdade. Pelo contrário, toma-se a própria diferença, sobretudo, aquela que é fruto da desigualdade, como ponto de partida real para sua auto-superação naquilo que diz respeito ao sistema educativo. Sabemos que a desigualdade não é gerada na escola, mas na sociedade. A escola pode reforçá-la ou contribuir para sua superação (p. 248).

Dessa forma, não basta planejar a oferta a partir daquilo que é oferecido, mas parece ser fundamental que se alie às possibilidades da escola às necessidades do estudante a partir da própria diferença, fruto da desigualdade, como ponto de partida real para superação desta situação e, portanto, a forma de acesso necessita ser constituída por várias estratégias de ingresso dos jovens e adultos (questionários socioeconômicos, entrevistas, prova contextualizada com a realidade da EJA ou sorteio, adotadas em conjuntamente) que atendam aos objetivos do Proeja.

B – Estratégias para contribuir com a permanência dos estudantes nos cursos

O acesso aos cursos Proeja não significa uma estratégia de inclusão por si só e, por isso, é condição primordial que as possibilidades de permanência sejam construídas a partir da

acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (BRASIL, 2000, p. 7).

realidade de cada escola. Neste tópico serão priorizadas as condições da infraestrutura e a existência de uma equipe de profissionais de apoio para o desenvolvimento dos cursos.

- **Profissionais de apoio**

O campus I demonstra uma preocupação em contribuir para que o estudante do Proeja permaneça na escola, seja por meio de apoio financeiro ou pela disponibilização um quadro de profissionais que auxiliem na superação de dificuldades dos educandos.

Hoje nós **temos já uma equipe de profissionais** que ficam na assistência, não só exclusivamente desses alunos, mas vieram porque é a grande demanda que nos procura, **coordenação específica** [...] que digamos, é um ponto de referência que o aluno do Proeja, [...] sem (deixar de) contar com o trabalho pedagógico dentro dos departamentos de ensino que é feito prá esses alunos (G1/RR).

A equipe de profissionais de apoio ao desenvolvimento dos cursos representa também um auxílio no trabalho do educador, como relata outro gestor do campus I:

Isto representa um apoio tanto ao professor quanto ao aluno com dificuldade de aprendizagem. Nós temos um **setor de assistência ao estudante** que comporta na sua estrutura a **assistente social, o médico, o dentista, [...] o psicólogo**. Então, este serviço de apoio, ele presta **orientação, aconselhamento, consultas** [...] ao aluno que vai em busca deste atendimento. Além disto, nós temos um programa para atender este aluno que apresenta um índice de carência maior com o **fardamento escolar** (G2/RR).

O campus II apresenta um panorama do quadro de profissionais insuficiente, tendo em vista a necessidade de ações concretas frente às dificuldades apresentadas pelo estudante do Proeja e dos demais cursos e número grande de estudantes da escola.

Eles têm **orientador** que está numa fase já de se aposentar [...] O problema do nosso curso é que existem muitos alunos assim com “n” problemas pessoais, como todos nós temos, mas eles mais ainda porque ficam mais acentuados pelo lado econômico. Então eles teriam, na verdade, que ter um acompanhamento contínuo e eu vejo na pessoa do orientador [...] [mas] Assim, ele some [...] e quando eles estão com problemas mais graves tem a **psicóloga** [...] Ela vai, mas também se eu chamo porque ela é a única psicóloga da escola. Eles vêm, com certeza (G4/RS).

Outro gestor do campus II apresenta a situação da equipe de coordenação de apoio os estudantes:

Nós temos a Coace que é a **Coordenadoria de Apoio à Comunidade Estudantil** e tem um olhar especial ao Proeja. Não só pela vinda da **bolsa**⁶⁴, mas antes já tinha a questão do refeitório. Nós temos **gabinete médico**, todos eles têm acesso. Nós temos a possibilidade do estágio deles aqui depois. Já que eles vão poder ter, que antes era o bolsista que nós tínhamos, mas agora passou para **bolsa estágio**. Então, eles vão poder ser estagiários aqui na própria escola (G3/RS).

A situação relatada a seguir pelo campus III é do adulto trabalhador que, muitas vezes, vem direto do trabalho para a escola sem alimentação. Muitas escolas possuem uma cantina ou um restaurante terceirizado e o estudante nem sempre tem condições financeiras para pagar sua alimentação enquanto estuda. Neste campus, a realização dos cursos Proeja fez com que a alimentação de todos os estudantes fosse melhorada.

A única coisa que até mudou em função deles foi a **merenda** porque a escola [...] dá dois lanches por dia e dá almoço para os de baixa renda [...] e o lanche da noite era assim: pão com manteiga, pão com goiabada [...] e refresco ... um lanchinho. **Um aluno do Proeja comia dez pães e isso dá uma diferença** no lanche e **os atendentes** – que não eram pessoas capacitadas para lidar com um público assim - [...] **começaram a negar o lanche porque ia faltar para os outros** [...] Uma vez deu uma briga em função disso. Ai gente se reuniu com o diretor do campus [...] nós percebemos que esse era um ponto... que era a fome. Ai contratou um **nutricionista** e profissionais agora com condições para isso e isso resultou em uma transformação na própria cantina, fizeram uma alimentação mais balanceada pensando mesmo nesse aluno trabalhador (G6/RJ).

[...] A gente sabe que tem muitos alunos que vem do trabalho direto pra cá. Mesmo antes do governo tá liberando **recurso pra merenda** a gente tinha programa de merenda escolar. O nosso Proeja [...] funciona à noite, mas [...] nós temos um programa de bolsas [...] Então, estes alunos que ficam aqui o dia todo aqui. A gente tem um programa de almoço pra eles. A gente tem alguns programas que o grande objetivo [...] é a manutenção, é evitar a evasão, é reduzir a evasão. Evitar é um negócio complicado, mas tem um termo de metas que eles falam em retenção de 90% é pra onde está indo, mas não é um caminho simples (G7/RJ).

Uma ação de permanência que parece contribuir para o estudante dos cursos Proeja é a presença de monitores dos cursos superiores nas salas de aula e nos laboratórios. Esta ação, ao mesmo tempo em que contribui para o educador e para o educando, também significa uma experiência para o estudante dos cursos de Licenciaturas que podem exercer sua prática na mesma instituição em que estudam.

⁶⁴ A bolsa a que se refere o gestor é o Auxílio financeiro destinado ao estudante carente da Educação Profissional descentralizado pela Setec/MEC no valor de R\$100,00 mensais, a partir de 2008, com o objetivo de contribuir para a permanência dos estudantes nos cursos Proeja. Cada escola regulamentou a utilização deste recurso, estabelecendo critérios a partir de sua realidade, aprovados pelo seu Conselho Superior. Fonte: www.mec.gov.br/setec. Acesso em 23 de nov. de 2009.

Hoje nós temos **monitores** dos nossos cursos de Licenciatura [...] Eles tem monitoria de química, física e matemática e geografia e português [...] trabalham com o professor em sala, ajudando o professor [...] Uma coisa que nós fizemos, muito interessante, é que esses monitores [...] tem que dar aula presencial. Pena que é em um sábado, porque sábado eles não frequentam muito, mas que é uma aula com conteúdo de quinta a oitava série de matemática e ciências, mas ai não é duvida, é aula presencial com conteúdo mesmo que os professores de matemática construíram em cima das necessidades que as turmas vêm apresentando nesses anos. Ai temos um serviço com **estagiário** [...] de **assistente social, de serviço social e de psicologia**, contratados exclusivamente para o Proeja, nós temos **aula de reforço** (G7/RJ).

A ação de monitoria é uma ação de efetividade, mas de difícil operacionalização. Muitos estudantes trabalham o dia todo e alguns até aos sábados e por isso não conseguem participar dessas atividades. Várias escolas disponibilizam esta ação com o objetivo de ajudar na superação das dificuldades de aprendizagem, mas nem sempre os resultados conseguem ter a abrangência necessária, como demonstra o depoimento do gestor do campus IV.

Estamos caminhando para melhorar. A **monitoria**, nós temos, mas ai vem o problema que **eles não têm horário para procurar**. É um pouco difícil. Então, eu tenho um ideal muito grande, até como pedagoga, de ter monitores na própria sala de aula, no mesmo espaço, no mesmo horário, mas claro, isso daí é o ideal, que ainda está longe de acontecer, mas eu vejo que ali há uma ajuda mútua dos alunos com os professores mesmo. Mesmo esse espaço não sendo aquele ideal. Eles se ajudam. **Os alunos combinam, vão um na casa do outro, eles conversam, fazem alguma coisa lá** e já estão estudando, com os professores também. Mas assim: **nós temos que ter algo mais sistemático para atender essa clientela**. A gente tem a **monitoria**, mas eu vejo que é muito pouco. Nós temos que ter algo mais que consiga atender dentro desse tempo que os alunos estão porque fora dele é realmente bastante difícil o aluno ter um tempo a mais para estudar (G8/SC).

Segundo o Relatório de Gestão de 2007 do campus IV foi realizada uma ação de fortalecimento das ações de assistência ao educando

Assistência ao Educando procurou atender, também, aos alunos do Proeja e, não sendo suficiente a disponibilidade orçamentária para tal, o Setor formalizou projeto à Setec, garantindo, dessa forma, o auxílio alimentação e transporte dos alunos em dificuldades. Ainda em relação aos alunos do Proeja, procuramos atendê-los de forma mais personalizada, por meio da contratação de uma nova Orientadora Pedagógica (Relatório de Gestão de 2007, p.46).

O atendimento aos educandos do Proeja não se restringe ao caráter financeiro, ainda que seja este seja de fundamental importância. O *atendimento mais personalizado* destacado no relatório de gestão implica o acolhimento deste jovem e adulto pela escola, reconhecendo nele um sujeito de direito e de deveres, como qualquer outro estudante.

- **Infraestrutura da escola e recursos financeiros**

Outro aspecto relacionado à permanência dos estudantes que merece ser considerado no desenvolvimento dos cursos é a infraestrutura da escola. Neste aspecto, a maioria das instituições da Rede Federal tem uma estrutura, no que diz respeito aos laboratórios, biblioteca, salas de aula, privilegiada. Este fato é apresentado no relato dos gestores do campus I.

O campus [...] ele **já está muito está bem equipado** [...] Nós optamos em aproveitar a estrutura física que já tinha que ela vem sendo cada vez mais adequada, modernizada, então, ela atende suficientemente (G1/RR). **Nossos alunos do Proeja** quanto aos demais alunos, no que se refere ao parque tecnológico necessário para o processo de aprendizagem deles, a formação profissional, eu **acho que estão sendo bem atendidos**. A gente tem tido uma preocupação de sempre estar atualizando a tecnologia, equipamentos, laboratórios principalmente os equipamentos de informática e outros equipamentos mais que o processo tecnológico vai superando com a evolução da tecnologia. Com relação a este tipo de apoio que é o aluno ser bem recebido, ter onde estudar, ter onde fazer seus experimentos, seus ensaios, **o acesso à formação específica** eu acho que a escola está garantindo um atendimento confortável ao aluno. (G2/RR).

No campus III a situação é semelhante:

Na realidade a gente sempre acha que tem que melhorar muito [...] A gente não pode se acomodar com o que tem. Nós temos **uma estrutura que atende**. É lógico que não é a estrutura, “o ótimo,” mas é uma estrutura que atende (G5/RJ). Eu acho que a **infraestrutura da nossa escola é excelente**. Ela é muito boa [...] os nossos laboratórios são muito bons. A nossa biblioteca [...] é excelente (G6/RJ).

No campus II, a situação relatada nos depoimentos difere das duas anteriores, no que diz respeito aos laboratórios utilizados diretamente para atendimento aos educandos do curso Proeja.

A gente está se adequando como toda a instituição está de adequando. Não só porque pelas transformações do Instituto, mas pelo número de

curso de níveis. Muito mais agora em função da verticalização que a gente tem. A gente está tendo uma série de implementações. Então, a escola toda desta se adequando, mas o Proeja, especificamente, também (G3/RS). Isto aí a gente não pode se queixar: eles têm laboratórios, **meio sucateados** [...] porque **uns computadores não funcionam**, [...] salas de aula, eles também trabalham nos laboratórios de química, de física, de biologia, que, aliás, foram dados aqui para a escola por causa do EMA, [...] Biblioteca também eles frequentam (G4/RS).

O relato demonstra que, apesar da insuficiência de atendimento, a escola procura atender, de alguma maneira, a necessidade dos estudantes. A presença do Proeja na escola evidencia a necessidade de adequação da escola ao estudante adulto, como a existência de um local para deixar os filhos, enquanto as mães estudam.

[...] No começo, gente teve alguma dificuldade até porque não tinha muita... As **salas não estavam muito adequadas**, os laboratórios... **Havia reclamação geral**, tanto dos professores, dos alunos. Tinha aquelas mulheres que traziam os filhos e não tinha lugar para os filhos e a gente teve problema com o Ministério Público porque aí vinha um professor estagiário cuidar dos filhos que não podia. Toda essa confusão, toda essa experiência, a gente passou e tentou contornar de uma melhor maneira. Mas, eu vejo que hoje, assim, com o investimento do Governo Federal **a gente conseguiu dar uma melhor estrutura**. É claro, eu sempre digo: nós somos muito exigentes aqui, todos nós aqui, professores, servidores, até os alunos querem sempre mais. Então, eu vejo que houve sim uma expansão, uma melhoria grande nos laboratórios para poder atender também esses alunos do Proeja. Então, eu vejo assim: que é satisfatório, mas que a gente quer sempre mais. Estamos sempre buscando melhorar a infraestrutura da instituição (G8/SC).

A implantação do Proeja, via decreto a partir de 2005, com obrigatoriedade de oferta na Rede Federal, foi acompanhada de descentralização orçamentária pela Setec/MEC por meio do Ofício Circular nº 61/20005/CGSIFEP/DPAI/SETEC/MEC⁶⁵ que tratou do repasse de recursos para a implantação do Proeja e esclareceu o montante de recursos de recursos a serem descentralizados.

2. Neste sentido, solicito a V. S^a que, em regime de máxima urgência, adote as medidas necessárias à elaboração de projeto de aplicação de recursos, atentando para os seguintes parâmetros: a) cada unidade da Rede Federal de Educação Tecnológica [...] poderá acessar recursos até o limite

⁶⁵ Ofício Circular nº 61/20005/CGSIFEP/DPAI/SETEC/MEC, de 26 de outubro de 2005. Assunto: Repasse de recursos para a implantação do Proeja. Eliezer Pacheco. Ofício Circular nº30/2005/GAB/SETEC/MEC, de 1 de agosto de 2005b. Assunto: Decreto nº 5.478/2005. Esclarecimentos quanto à implementação do Proeja e capacitação dos profissionais. Secretário de Educação Profissional e Tecnológica Antonio Ibanez Ruiz.

global de R\$108.000,00 (cento e oito mil reais), dos quais R\$20.000,00 (vinte mil reais) correspondem a um valor básico de adesão ao projeto, que independe do quantitativo de vagas a serem oferecidas [...] (BRASIL, 2005a).

A partir da oferta obrigatória no ano de 2006, com a descentralização de recursos para a implantação, os cursos Proeja passaram a receber recursos equivalentes aos cursos do ensino médio integrado, descentralizados com base nas matrículas do ano anterior e, portanto, não necessitam de novos recursos para o desenvolvimento dos cursos.

De acordo com o Documento-Base do Proeja, os itens financiáveis com os recursos da União, para a implantação do Proeja poderão ser para “auxílio à permanência dos alunos na instituição (transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho e material didático) (BRASIL, 2007a, p. 49-50), não sendo incluídas despesas de manutenção do curso e pagamento de docentes.

Porém, parece não ter sido bem compreendido por alguns gestores o fomento inicial para adequação da escola à oferta dos cursos Proeja na Rede Federal. Um gestor do campus III parece não saber que o Proeja, a partir do ano de 2007, passou a integrar a matriz orçamentária da Rede Federal, conforme o depoimento abaixo:

O que a gente tem que pensar é como manter a política de jovens e adultos quando **nós não dispusermos mais de apoio financeiro porque hoje essas políticas de incentivo**, elas de certa forma, incentiva também ao docente a dar aula no curso e nós daqui pra frente, quando encerrar estas políticas de financiamento do Proeja, **os professores têm que continuar dando aula no Proeja, na EJA, na educação de jovens e adultos**, tem que continuar... Então, a educação de jovens e adultos ela vai compor, tem que compor, a nossa prática cotidiana de aula (G5/RJ).

Embora o gestor ao referir-se ao incentivo finito esteja se referindo às ações de capacitação fomentada pela Setec, ao expressar “então, a educação de jovens e adultos ela vai compor, tem que compor a nossa prática cotidiana de aula” (G5/RJ) parece desconhecer que a oferta de cursos Proeja nas escolas da Rede Federal é obrigatória dentro do percentual de 50% das matrículas dos cursos técnicos e *já compõe a prática cotidiana da escola*.

Já no campus II a destinação e a utilização do recurso descentralizado parecem suscitar dúvidas, como demonstra a transcrição abaixo

Esse recurso para a implementação [...] Eu não saberia te dizer agora, mas **deve ter sido usado na formação de professores**, no curso de pós-graduação [...] que houve junto à Universidade Federal. Era um convênio e recursos para materiais também? Equipamentos? **Não, foi de formação**,

foi usado na formação e capacitação de professores. (G3/RS). Na verdade, esse dinheiro viria para **dois laboratórios**: um laboratório foi implantado para o Proeja e um segundo, segundo a nossa diretora [...] ela se diz devedora deste laboratório para nós e que este laboratório vai ser construído nesta parte nova da escola, porque veio uma verba considerável, levando em conta que a escola estava implantando o Proeja [...] Nós sempre nos questionávamos muito. Até a gente tanto foi atrás [...] descobriu que na verdade existia um laboratório que, na verdade, veio especificamente para o Proeja que eles lá construíram na informática e este outro que ela nos prometeu e acredito que sim porque ela não enrola. Na verdade, ela diz prá nós se tem e se não tem ela também diz isto é real (G4/RS).

Para uma das escolas deste estudo a descentralização orçamentária foi inferior ao número de estudantes atendidos, embora ressalte sua importância, como relata o gestor:

Na verdade, a **descentralização ela foi muito pequena**. A gente recebeu alguns recursos, nosso recurso era proporcional ao número de alunos que a gente atendia [...] não foi significativo porque a gente já estava atuando quando o recurso veio. O recurso ele veio abaixo do que a gente já atendia, mas nós continuamos atendendo, nós não reduzimos. Agora, eles foram importantes assim, porque **ele veio trazer um interesse do Governo Federal**: que aquela política ali era algo que a gente poderia acreditar, que a gente poderia até tirar, como nós tiramos, alguns recursos que eram aplicados em outras áreas aqui para o Proeja (G1/RR).

De acordo com o Ofício Circular nº 61/20005, o valor repassado para a implantação dos cursos Proeja correspondeu ao quantitativo de matrículas a serem ofertadas e um recurso para fomento à implantação, conforme quadro 19:

Quadro 19: Descentralização de recurso para implementação do Proeja.

Instituição	Recurso Descentralizado R\$	Portaria de descentralização
I	101.035,25	Nº 36, de 30 de junho de 2006
II	44.196,48	Nº 36, de 30 de junho de 2006
III	215.998,72	Nº 36, de 30 de junho de 2006
IV	224.714,22	Nº 36, de 30 de junho de 2006

Fonte: Publicado no Diário Oficial da União nº 127, de 5/7/2006, seção I.

Esse recurso foi utilizado pelas escolas para adequação de sua estrutura física e mobiliária e capacitação de seus profissionais para implantação dos cursos Proeja.

O Parecer 11/CNE/CEB ressalta que a EJA, além da função reparadora, possui uma função equalizadora que tem como objetivo o atendimento aos trabalhadores, outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados.

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p.9).

Diante desta responsabilidade, as ações de permanência do *Governo Federal* como: a assistência ao estudante, o Projeto de Assistência Estudantil, a formação continuada dos profissionais e as ações das instituições da *Rede Federal*: constituição de profissionais de apoio (médico, dentista, psicólogo, assistente social, pedagoga, nutricionista, orientador, coordenador pedagógico), auxílio financeiro e monitoria, mesmo que em número reduzido mediante o atendimento a muitos estudantes são significativas se comparadas à estrutura das escolas dos sistemas estaduais e municipais.

Porém, estas estratégias não são suficientes, pois outros fatores, como familiares e profissionais interferem na permanência dos educandos. É necessário, ainda, considerar, como destaca Paiva (2006),

[...] a premissa de que a matrícula se pode dar a qualquer tempo e de que a saída pode decorrer do sucesso alcançado, segundo ritmos de aprendizagem variados tão logo tenha o *domínio* [...] do conhecimento. A cultura de uma nova relação entre os sujeitos e o processo de aprendizagem, indispensável à educação de jovens e adultos, demanda abrir mão da cultura do controle, que funde burocracia e autoritarismo (p.53 - grifo no original).

A partir da consideração de Paiva (2006) a escola, ao planejar a gestão dos cursos Proeja, necessita considerar a formação continuada dos educadores e demais profissionais envolvidos na implementação, como será analisado a seguir.

Para Marin (1995) há mais de uma forma de se definir a capacitação: por um lado *tornar capaz* e por outro, *convencer*. O primeiro lado parece ser “mais congruente com a idéia de educação continuada” (p.17), pois para ser educador “é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão. [...] É muito possível, assim, aceitar a capacitação como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade” (idem, *ibidem*).

O caminhar da profissionalidade crescente, por outro lado, não deve ser levado pelo convencimento, “os profissionais da educação não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão” (idem, p.17).

Assim, neste estudo adotou-se a concepção de capacitação como uma possibilidade de tornar-se capaz para o trabalho com os jovens e adultos, na perspectiva de integrar a profissionalização com a elevação de escolaridade.

3. 5 – Capacitação dos profissionais

A **implantação** dos cursos Proeja foi analisada a partir das respostas às questões que se seguem:

- a) *Como você analisa o quadro de professores e demais profissionais para trabalhar com o Proeja?*
 b) *De que forma a escola capacita seus profissionais para trabalhar no Proeja? (b1) Como as capacitações fomentadas pela Setec/MEC são recebidas pelos profissionais da escola?*

Na Educação de Jovens e Adultos os educadores e seus educandos são sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo mais complexo do que uma modalidade de ensino. “Estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da nossa história” (SOARES, GIOVANETTI, GOMES, 2005, p.7).

Assim, outra questão a ser considerada nas especificidades da implantação de um curso Proeja são seus profissionais, principalmente os educadores, conforme demonstra o gestor do campus I:

O professor, embora ele atenda o aluno do curso técnico integrado *regular* (vamos chamar falar assim pra diferenciar do outro), o técnico subsequente ou mesmo o tecnólogo e atende também ao Proeja, é preciso que ele entenda que a postura dele como **professor** junto a este *cliente* do Proeja tem que ser **uma postura diferenciada, única**, pelas características da *clientela* (G1/RR).

Contudo, quando se trata dos educadores dos cursos Proeja três questões não de ser consideradas: (i) a falta de quadro de profissionais, em algumas escolas; (ii) a falta de preparo para trabalhar com o público jovem adulto e (iii) a resistência frente ao novo.

[...] Então, essa sempre foi uma briga nossa, mas o **quadro de pessoal é muito pequeno**. A gente não tem um quadro suficiente porque o Proeja precisa de muita dedicação, precisa de muito envolvimento dos professores, da parte administrativa também para tu poderes atender bem o aluno porque **ele é diferente**. Tu tens que atender de uma maneira realmente diferente

porque ele vem... Ele tem os filhos, chega em casa... Dai não tem com quem deixar. Então, nós temos ali inúmeras variáveis que elas são bastante complexas e que muitas vezes o **nosso professor não está preparado para trabalhar**. Por isso que eu vejo que **há uma resistência ainda** [...] Alguns alunos desistem e os professores não sabem trabalhar, não têm muita paciência, querem que todos tenham o mesmo nível e não é [...] Agora temos aqueles que são os nossos **“missionários”**, que são excelentes mesmo e que não vão desistir nunca desse projeto (G8/ SC).

Situação semelhante em relação aos educadores foi encontrada no campus III, conforme relatou seus gestores.

O quadro de profissionais [...] a gente precisaria aumentar este quadro [...] **a gente tem dificuldade** [...] **de quantidade**, mas a gente não tem dificuldade de qualidade: a equipe que vestiu a camisa do Proeja desde o começo...que foi tudo muita novidade pra todo mundo [...] nós somos poucos, mas trabalhamos muito. Então, eu acho que a qualidade dessa equipe é excelente, embora a gente precisasse de mais pessoas (G6/RJ). **A situação de professores é caótica**, como em toda a Rede ... caótica... é complicado. Nós temos um quadro grande de professores no Instituto [...] de muita gente já perto de se aposentar, por um ano, dois. Um grupo grande, inclusive no curso, no primeiro curso que é o curso de Eletrotécnica muita gente, [...] mas, vem sendo resolvido como toda a Rede, vai o substituto e isso é ruim, principalmente no Proeja. É um agravo porque **quando ele começa, não conhece o público**, a gente capacita e ele começa a ter uma sensibilidade maior em relação a essa aula e a metodologia, está na hora dele sair (G7/RJ).

A situação relatada pelo gestor retrata uma ocorrência freqüente na Rede Federal, na qual, em razão de aposentadoria e licenças, os professores são substituídos por professores contratados como temporários. Em razão disto, quando estes professores são capacitados para o trabalho nos cursos Proeja, logo eles são substituídos por outro e é necessário o reinício deste processo. No campus II **“todos, atualmente, são professores substitutos**. Todos. Sem exceção. Então, há uma rotatividade porque já houve alguns, ano passado, que saíram” (G4/RS).

O relato do gestor do campus III traz outra situação que necessita ser observada na implementação que é o tempo do educando. Em razão da necessidade de desenvolver sua profissão em vários cursos na escola, o educador não encontra as condições necessárias para planejar suas aulas coletivamente como pressupõe a concepção do Proeja.

[...] nós temos um quadro que **está longe das nossas necessidades** [...] mas o programa de educação de jovens e adultos [...] tem uma característica, que [...] é o **tempo do aluno**. Se a gente fizer um trabalho efetivo, de acordo com uma necessidade do aluno, **a gente teria que dispor**

de uma carga horária do professor muito além do que a gente oferta no dia-a-dia, muito além (G5/RJ).

A situação no campus IV é mais complexa tendo em vista que parecer ter uma nítida divisão entre os professores da área denominada cultura geral, responsáveis pelas matérias da educação básica e os professores da área técnica. Nesta escola, os professores trabalham no Proeja são os professores que, na área da formação geral, participaram do desenvolvimento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, denominado EMA.

Na verdade, o pessoal que já era do EMA tem um “amor à camiseta” e eles querem que aquilo toque e eles querem buscar. O curso, em si, pode ser que alguns tenham, **mas eles não têm toda aquela vivência por terem sido os criadores**. Então, **a dificuldade é justamente em compor estas duas** (G3/RS). O trabalho bom que se faz no Proeja é na área da cultura geral [...] são professores efetivos. Estes fazem um bom trabalho, mas o grande problema do Proeja é que, na área técnica [...] são professores substitutos (G4/RS).

O Proeja, por se tratar de um novo campo epistemológico que integra duas modalidades de ensino – educação profissional e educação de jovens e adultos – necessita de uma atenção para a capacitação dos profissionais envolvidos no seu desenvolvimento.

Para isto a Setec/MEC realizou, desde 2006, ações de fomento à capacitação, estando esta recomendação presente também no Documento-Base. Porém, embora todas as escolas deste estudo tenham aderido a pelo menos uma ação de formação continuada fomentada por esta Secretaria, percebe-se, que a partir das reedições do curso de pós-graduação ou de outras propostas, o interesse dos profissionais da Rede Federal diminuiu, conforme relatos dos gestores do campus I:

[...] como toda instituição, **a gente tem resistência**. Não vamos dizer que aqui é um mar de situações favoráveis. Não, a gente também tem situações negativas. Nós temos algumas áreas profissionais que tem resistência desses profissionais em participar **da qualificação e também da Especialização**. Não tem como: eles precisam atuar no Proeja porque os [cursos] Proeja estão avançando nas áreas profissionais deles e eles precisam sim passar por esta qualificação e é o que a gente tem (G1/RR).

Houve resistência sim, mas foi [...] questionando assim: “olha, esse ensino vai mudar em mim? **Pra quê?** [...] **Eu já tenho esta formação acadêmica**” Alguns já tinham inclusive o mestrado. Então, o questionamento foi em cima disso: **repetir uma formação** que, do ponto de vista acadêmico, **o professor já tinha** aquele perfil. Mas quando se falou da necessidade de acessar novos conhecimentos, novas estratégias, novas metodologias, esta barreira. Então, foi diminuindo [...] Esta barreira eu diria que hoje ela não é mais significativa, **do ponto de vista de**

rejeição ao curso. Há uma aceitação, há a compreensão de que o professor precisa conhecer, até pra poder fazer diferente o atendimento em relação ao atendimento ao aluno do Proeja (G2/RR).

No campus IV, a capacitação concentrou-se nas reuniões pedagógicas e no curso de pós-graduação *lato sensu*. Do ponto de vista da gestão da escola, ela acontece porque é disponibilizada pelo Instituto Federal. Porém, especificamente no campus deste estudo, os professores não se sentem motivados e até rejeitam-na, entendendo como uma obrigatoriedade, uma imposição.

Nós temos a **Especialização** dos professores, uma grande maioria já fez e isso também foi excelente porque daí eles vão tendo outra visão do Proeja, da educação de jovens e adultos profissionalizante. Eu vejo que é realmente a gente ofertar *cursos* [...] A nossa pró-reitoria de ensino está sempre estimulando e ofertando cursos para os nossos professores [...] Eles torcem o nariz: “Ah... até dentro da própria instituição... **a Setec está obrigando**” e não é. Não é nada disso porque elas são excelentes. Nós trazemos profissionais até de outros estados, gente aí de grande nome para que a gente possa ter um bom projeto porque é um investimento que a Setec faz e confia na nossa instituição. Então, **há sim um torcer de nariz porque tudo aquilo que é pedagógico também eles não gostam muito.** A gente gostaria que eles estivessem mais a frente (G8/SC).

A reação frente às iniciativas de formação continuada fomentadas pela Setec/MEC e aquelas propostas pelo próprio campus, remete à reflexão acerca da formação inicial dos educadores da Rede Federal, uma vez que parece que eles têm percepções diferenciadas quanto ao seu papel como educador. Enquanto aqueles que tiveram uma formação oriunda das licenciaturas foram formados para o trabalho em sala de aula, alguns bacharéis, por não terem tido em sua graduação e/ou pós-graduação este foco, nem mesmo autodenominam professores.

No campus II a capacitação ocorreu de forma mais freqüente nos espaços de estudo e reflexão semanais. Esta forma de formação continuada é um espaço privilegiado de construção de conhecimento e de resolução das dificuldades apresentadas no qual os professores planejam aulas coletivamente e integradas, mas infelizmente este planejamento ocorre entre os professores da educação básica e, na maioria das vezes, sem a participação dos professores da área técnica. “A formação continuada que é feita nas reuniões. [...] Na própria formação pedagógica, elas estão aproveitando também para fazer essa formação continuada, participação em cursos específicos” (G3/RS).

Além da formação continuada, realizada nas reuniões semanais como espaço de construção coletiva e de capacitação, alguns os professores do campus IV participaram do

curso de pós-graduação *lato sensu* promovida pela Setec/MEC. Porém, a procura maior ocorreu pelos profissionais dos sistemas estaduais e municipais de educação.

Então, aqui na escola houve um curso de **Especialização de Proeja**, que nós estamos pretendendo retomar. Quando houve esta capacitação aqui de Proeja, o **nosso grande desejo é que grande parte dos professores, principalmente da área técnica, fizessem o curso**. Na verdade, cinco ou seis professores entraram no curso, dois desistiram e acabaram ficando quatro professores. A mim me parece aquilo que [...] o que realmente adiantaria [...] seria um mestrado porque seria interesse deles galgarem na carreira um mestrado e eles fariam porque seria um curso oferecido aqui pela escola. Eu não diria que nem teriam interesse por Proeja, mas isto aí se daria no decorrer do curso naquela conscientização dos trabalhos que são feitos (G4/RS).

No campus II a pós-graduação *lato sensu* foi realizada somente no ano de 2006 com a participação de alguns professores da área da formação geral. A necessidade da pós-graduação *strito sensu*, identificada por várias escolas que desenvolveram cursos de pós-graduação *lato sensu*, deve considerar o objetivo desta atividade. Qual será a motivação por esta pós-graduação? Pesquisar a temática da integração da educação profissional com a educação básica para jovens e adultos, nos seus diferentes aspectos? Com relato do gestor do campus III, percebe-se que não apenas o interesse pela pesquisa e pela melhoria dos cursos Proeja seriam um elemento motivador: “Eu acho isso necessário até porque no plano de carreira, [...] a pós-graduação *lato sensu* ela não tem uma atratividade como a *strito sensu*” (G5/RJ).

Outro gestor desta escola destaca a participação do grupo nos eventos referentes à educação de jovens e adultos e afirma que “[...] essa equipe tem participado de todas essas ações no sentido de aproximá-los não especificamente do Proeja, mas da educação de jovens e adultos [...] Essa equipe que veio pra trabalhar [...] tem se interessado em estar participando” (G6/RJ).

Um gestor do campus III, quando perguntado sobre como os profissionais recebem as capacitações fomentadas pelo Governo Federal, respondeu:

Não fazem. [...] Todos acham muito legal. O primeiro curso de capacitação *lato sensu* de formação de educadores em EJA, realmente inédito, super apoiado. **No discurso lá todo mundo apóia o Proeja**, entendeu? Na prática nem tanto, mas eu ouço dizer que é minoria, a gente não tem muito esse problema desse elitismo [...] ocasionalmente falas isoladas assim. Em relação à pós-graduação todo mundo acha muito bom, mas quase ninguém faz. Só aqueles que vestem a camisa da educação [...] São as condições do curso e o retorno que isto tem em termos financeiros

mesmo, termos de titulação, termo de plano de cargo e salário. O curso lá é sexta tarde e noite e sábado manhã e tarde [...] **Eles acham que é necessário para eles entenderem melhor. Aí muito assim fizeram o curso de extensão porque é uma carga horária menor** [...] Quem pôde fazer, que não estava dando aula, fez: mais lento, mais suave, não tem monografia (G7/RJ).

Apesar da rejeição ao curso de Especialização Proeja, o Instituto Federal contratou uma consultoria para capacitar seu quadro de profissionais e, apesar da necessidade de respostas frente às situações evidenciadas na sala de aula pelos educadores, esta ação parece que tem trazido resultados significativos.

Ela faz uma consultoria mensal [...] Isso desespera os professores. A consultoria já está há dois anos [...] e vai ser renovada agora [...] Alguns nem vão, mas a maioria participa sim. Na realidade, os angustiados acabam saindo. A professora de matemática: ela saiu. **Não agüentou o 'rojão' não.** Até porque acaba sendo a pior nota deles [...] Eles são muito conservadores, a área mais conservadora é a matemática, mas fora isso os professores se empolgam (G7/RJ).

O relato do gestor do campus III destaca a atitude de educadores que reagem com resistência diante de uma situação, de certa forma, conflituosa para seu desempenho como profissional da educação: a descontinuidade das políticas como vem sendo, historicamente, implementadas no contexto brasileiro podem levá-lo a resistência frente a sua implantação, uma vez que isso pode significar a intensificação do seu trabalho e uma desconfiança quanto ao caráter efêmero desta nova atividade, que precisa de planejamento, de capacitação específica para outro saber: ser educador de jovens e adultos frente à formação docente que já está estabelecida.

Diante da diversidade da situação do docente que trabalha com Proeja – muitos são professores substitutos, com pouca experiência na docência, outros estão próximos à aposentadoria e estão pouco dispostos a enfrentar os desafios de uma modalidade de ensino diferente daquela que estão acostumados, a afirmação de Romão (2000), acerca da importância do docente que “é um educador... e, não querendo sê-lo, torna-se um deseducador. Professor-instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas Professor/Educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é!” (p.61) remete a reflexão da importância da formação continuada para o educador de jovens e adultos.

Aos proponentes dos cursos Proeja compete “proporcionar a gestores e docentes processos de formação que permitam a compreensão das especificidades da educação de

jovens e adultos e sua relação com a educação profissional e o ensino médio” (BRASIL, 2007, p.46), de modo a “favorecer a compreensão de sua função como mobilizadores das famílias, acolhendo-as nas eventuais participações junto ao projeto da escola, de modo a consolidar participações mais sistemáticas e qualificadas no processo educacional” (idem, p.35).

A formação de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas (BRASIL, 2007a, p.48).

A oferta destes cursos de formação continuada ocorrerá por meio de projetos próprios e/ou por programas fomentados ou organizados pela Setec/MEC, contemplando, no mínimo:

a) formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas; b) participação em seminários regionais, supervisionados pela SETEC/MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC; c) possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA, quais sejam, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, bem como aqueles destinados à reflexão sobre o próprio Programa (BRASIL, 2007a, p.48).

Para tanto, a Setec/MEC, como gestora nacional do Proeja, tem oportunizado por meio de editais públicos cursos de capacitação para a formação continuada de educadores e para pesquisa em Proeja, por meio de:

a) oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional; b) articulação institucional com vista à cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA; c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional (BRASIL, 2007a, p.48).

De acordo com o Parecer 11/CNE/CEB/2000,

Muitos destes jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas. Quando a atuação profissional merecer uma capacitação em serviço, a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação (BRASIL, 2000, p.57).

Para Franco (1987), é indispensável que os educadores trabalhem de maneira mais integrada; que tenham um “domínio sólido e competente dos conteúdos que transmitem; que os conteúdos transmitidos sejam, de fato, apropriados pelos alunos; que os educadores aprendam a lidar com o aluno concreto e não com o aluno que gostariam de ter” (p.62-63).

A partir da análise deste eixo, percebe-se que questões estruturais fundamentais, como a formação continuada dos docentes, ainda representam um ponto de reflexão para os gestores na escola e em âmbito federal, pois os dados revelam que alguns educadores já possuem pós-graduação *lato sensu* e/ou *strito sensu* e não foram motivados a capacitar-se para o trabalho na educação de jovens e adultos – público jovem, adulto, trabalhador, desempregado – na perspectiva da integração da formação profissional com a educação básica.

3.6 – Integração Curricular

A integração curricular nos cursos Proeja foi analisada a partir das respostas às questões apresentadas a seguir:

a) De que forma se dá a construção da matriz curricular dos cursos Proeja? Há integração? a1) Quais espaços são utilizados pelos educadores para planejar a integração?

A integração entre a educação básica e educação profissional para o público de EJA é dos pressupostos do Proeja. Assim, “educadores deste país estão desafiados não apenas a discutir este Programa em suas variadas dimensões e potencialidades, mas também a se engajarem nos esforços que os diversos atores comprometidos com esta proposta já estão desenvolvendo” (BRASIL, 2007a, p.6).

A construção de um currículo integrado remete ao termo integrar no

[...] seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. [...] Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Nessa perspectiva, o Documento-Base do Proeja (BRASIL, 2007a) apresenta os fundamentos político-pedagógicos do currículo:

Essa política concebe a educação como direito de todos e processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida. Nesse sentido, é essencial considerar as especificidades da educação de jovens e adultos. É necessário, também, estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, trançando os fios que entrelaçam a perspectiva de pensar, de forma integrada, um projeto educativo, para além de segmentações e superposições que tão pouco revelam das possibilidades de ver mais complexamente a realidade e, por esse ponto de vista, pensar também a intervenção pedagógica [...] Portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo (p.34-35).

O Proeja traz em sua denominação a questão da integração e este é um ponto complexo que tem preocupado as instituições proponentes: como fazer a integração? No campus III, a oferta inicial dos cursos teve como referência o Documento-Base.

[...] inicialmente eles reuniram vários professores, consultaram as áreas, quem gostaria de fazer a parte técnica e reuniram um grupo de trabalho para pensar **como se faria para construir a matriz**. Na realidade começou pela construção da matriz. Na prática, depois de explicar o que é o Proeja, o fundamento, de analisar o Documento-Base, de fazer um estudo, mesmo que rápido, do Documento Base e partiram para construir a matriz, até porque tinha urgência de construir a matriz (G7/RJ).

Para o gestor do campus I a integração necessita ser construída com a participação do coletivo de professores.

Há. Mas eu diria que há, mas ainda num nível de fragilidade grande. Esse é o grande desafio para nós, enquanto instituição formadora, porque nós somos partidários do princípio de que a formação profissional do nosso jovem seja ele do *Proeja*, do curso técnico *regular*, da formação profissional, enfim, ela deve acontecer de forma integrada, contextualizada e de forma interdisciplinar, com a **participação conjunta dos professores**. **Agora: ainda está frágil** (G2/RR).

O campus III demonstrou preocupação na integração curricular e revelou que a escola tem procurado as soluções na busca da integração

Este é o maior desafio de todos. O mais difícil [...] Essa **pesquisa dos desafios** e dos **problemas** a gente tem feito. O **Diálogo Proeja**⁶⁶ a gente fez. Inicialmente o que se pensou: a matriz foi construída em cima **dos eixos que norteiam o ensino médio**, [...] em cima dos eixos se colocou as matérias. Não foi construída uma integração primeiro, de se desmanchar aquelas disciplinas. Então, não se construiu um novo espectro, um novo negócio, não foi isto (G7/RJ).

A metodologia adotada, na busca da integração, pode ser definida no campus III a partir de eixos, tendo por base o currículo do ensino médio. Para o campus I, o currículo foi definido a partir do trabalho com projetos.

[...] a preocupação nossa em apontar **a metodologia do desenvolvimento de projetos como estratégia de ensino** porque nós entendemos que através da concepção, da discussão, da construção e da execução do projeto o aluno tem condição de, junto com o seu conjunto de professores, estar discutindo e percebendo como se articulam os conhecimentos que constituem esta formação profissional (G2/RR).

A concepção metodológica da Pedagogia de Projetos⁶⁷ é ratificada pelo outro gestor do campus I.

Nós aproveitamos o que a gente tava tendo aí de bom nos cursos subseqüentes que era fazer o trabalho pedagógico pelo **desenvolvimento de projetos**. A gente achava [...] que ia fazer a integração. Nós avançamos em alguns cursos. A gente tinha uma experiência com outro curso que era o BPL que era [...] a metodologia pela solução de problema. Como os profissionais já tinham experiência nisto, eles levaram para o Proeja essas suas experiências e implementaram o Proeja por projetos. Então, nós tivemos sucesso na Construção Civil, sucesso na Enfermagem, mas nós temos alguns cursos do Proeja que a gente não conseguiu avançar naquele pensamento do currículo disciplinar ainda que é eu dar meu conteúdo e acabou. [...] Nós tivemos resistência, nós tivemos problemas que devem ser trabalhados na **área da Indústria** [...] que **eu considero a mais resistente** [...] de **conteúdo tradicional** (G1/RR).

A resistência dos educadores frente à necessidade e possibilidade de construção de uma nova metodologia educacional é outro aspecto a ser considerado na questão da integração no Proeja. O papel do educador e sua postura frente ao trabalho que desenvolve na sala de

⁶⁶ Os Diálogos Proeja é uma ação pedagógica e formativa fomentada pela Setec/MEC nos anos de 2008, 2009 e 2010 e “pressupõe uma troca de conhecimento, de saberes entre as pessoas e foi escolhida pela equipe do PROEJA em substituição ao tão familiar Seminário com a intenção de provocar a reflexão em torno de modelos já estabelecidos, culturalmente aceitos, aos quais já houve acomodação” (SILVA, LEMES, SILVA, 2009). Esta atividade foi chamada de Dialogando o Proeja: desafios e possibilidades (2009b) na escola II.

⁶⁷ A este respeito ver HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

aula fazem parte desta construção que envolve necessidade, vontade, compromisso, como demonstra o gestor do campus IV:

Eu vejo que é a **resistência do próprio professor**. A mudança [...] causa um impacto muito grande, o que é novo é diferente [...] a resistência não é pelo currículo, mas pelos educadores que atuam no currículo que, muitas vezes, **o integrado é trabalhar uma parte e a outra e não é isso**: você tem que fazer a interação entre... a junção disso tudo [...] o que **a gente não pode colocar “goela abaixo”** um currículo e que daí ele não trabalhou no currículo e que ele não aceita. Ai [é] que vai ser uma catástrofe maior [...] **A integração dos cursos ainda está bastante aquém (G8/SC)**.

A mesma questão é reafirmada pelo gestor do campus I ao identificar esta dificuldade em aceitar o novo, a partir da formação inicial do professor

[...] demanda **lá das origens do processo de formação do professor**, desde o tempo que ele estava nos bancos da escola. Nós sempre aprendemos em caixinhas e hoje você chegar pro professor: “ah, teu trabalho não é mais em caixinhas” [...] Esta é uma batalha diária e constante [...] Nós temos um embrião, começa, mas nós **temos um grande percurso a fazer (G2/RR)**.

O gestor do campus III detalha a partir da metodologia utilizada para o desenvolvimento do currículo na instituição:

[...] **nunca vi [...] uma discussão inicial do currículo**, no seu entendimento da matriz. Foram colocadas, naqueles eixos, as disciplinas. O que eu acho que foi avanço é que foi **misturado** [...] desde o início [...] No decorrer, [...] algumas ações de integração foram feitas [...] Acho que [...] de onde se estava para onde se está, já caminhou bastante, longe ainda do ideal. **O formato no papel continua esse mesmo**. Na prática o que é que já foi feito: sentaram [e discutiram] as matérias mais afins (matemática, física, eletrotécnica) o que é que uma precisava da outra, qual a seqüência que deveriam ser os conteúdos para uma auxiliar a outra [...] Quais os pré-requisitos que eles não traziam e ai isto foi inserido pela matemática. O português junto com as matérias técnicas, com a biologia, com a química. Já juntamos química, biologia e meio ambiente e resultaram só duas. [...] Isto é uma coisa mais integrada, mas foi um caso. A eletrotécnica e a física lá sempre fizeram isto. Então, não foi um avanço, já existia (G7/RJ).

A tentativa, muito tênue, de integração das disciplinas complementa-se com as atividades integradoras ao final de cada módulo, desenvolvidas junto à comunidade, como descreve o gestor

[...] A partir do módulo dois nós temos atividades sócio-comunitária, [...] atividades técnicas na comunidade e projeto final de fim de curso, que é um **projeto técnico onde eles têm que utilizar [...] todas as matérias dadas no módulo**. Isto não deixa de ser um avanço. Todos os professores ajudam, claro que mais alguns do que outros, mas Agora o que a gente quer [...] é **realmente é trabalhar com o estudo integrado**, que é o grande desafio. Aliás, tudo dá pra ir 'indo': esse a gente não sabe fazer. Então, se torna um enorme desafio. **A gente se formou de um jeito, dá aula de um jeito há muito tempo e os educadores não têm também bula, fórmulas** (G7/RJ).

A situação do currículo do campus II sinaliza uma tentativa de integração no currículo da educação básica da EJA, mas os professores da formação técnica não interagem com os demais professores, conforme destacam os dois gestores entrevistados.

Eu acho que, na época, o curso aceitou, mas não assimilou muito [...] Então, eu acho que o caminho é a gente **reformular**, no sentido de fazer com que a formação geral e a parte técnica possam trabalhar unidas nisso. [...] O interessante foi quando a gente estava comentando a respeito de alterar o currículo desde que a formação geral não seja diminuída ressaltou. O pessoal aqui não quer perder sua carga horária, quer manter no curso. Então, tem que ter essa adequação (G2/RS). O pessoal já está trabalhando em cima dessa questão de readequação de carga horária, [...] foi levantado pelos próprios alunos que precisaria uma carga horária técnica maior, de três (anos), vamos para passar para quatro porque ninguém quer perder. Então, esse estudo vai ter que ser feito (G3/RS).

A concepção de integração não é a de interdisciplinaridade, que pressupõe a interação, mas de integrar duas áreas de conhecimento que são diferentes quando pensadas separadamente, mas que se fundamentam, “no sentido da completude, de compreensão das partes no seu todo” (CIAVATTA, 2005, p.84) para integrar-se.

O gestor do campus II ao defender que a formação profissional precisa avançar revela que não há integração do currículo, nem entre as disciplinas. São dois cursos diferentes que trabalham com as suas potencialidades sem considerar que o estudante jovem e adulto traz à escola uma vivência, uma história de vida e, para muitos, uma experiência profissional na área.

Eu diria que precisa avançar na **questão técnica**, que é o nosso grande problema [...] Não existe uma integração entre o trabalho que se realiza lá no ensino técnico, que é o grande problema dos alunos, que é onde eles têm mais dificuldades porque é o novo para eles e nesse novo é que na verdade deveria abrir uma metodologia mais aberta, um trabalho mais consciente de estudo e que deveria começar lá na coordenadoria deles, deveria começar nas nossas próprias reuniões porque a coordenadora participa conosco [...] **Não há uma integração e não há um pensar, uma metodologia para se trabalhar com o ensino técnico** (G4/RS).

Para o gestor do campus III a escola não sabe como fazer a integração, embora reconheça que tenha havido discussão sobre a questão.

A gente precisa avançar, mas já avançamos muito porque o pessoal fala há muito tempo no ensino técnico integrado, mas desde que eu comecei a estudar isso com detalhe, **nós nunca fizemos um ensino técnico integrado ao ensino médio. Nós tínhamos um ensino justaposto.** Tinha um professor de física dando aula lá e a correlação com as disciplinas técnicas que acontecendo no laboratório, que estava acontecendo lá na área profissional por mais que a gente quisesse a gente não conseguia (G6/RJ).

A questão da integração, mesmo com cursos de formação continuada, necessita ser construída e reconstruída no cotidiano da escola, na relação com os pares e com os educandos. Para tanto, a integração requer um espaço institucionalizado de construção.

O Documento-Base do Proeja orienta que as propostas curriculares contemplem o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, com os saberes produzidos nas práticas sociais e cotidianas e o envolvimento de todos com esse mundo e seus saberes formais, sejam como trabalhadores, como empregados ou como desempregados (BRASIL, 2007a).

Para Romão (2000), o currículo enquanto uma organização de “reflexão sobre os sistemas produtivo, associativo e simbólico das comunidades a que se dirige [...] não pode se limitar a uma mera lista de conteúdos, mas a um conjunto de processos” (p.52).

Entender que os alunos do Ensino médio, em especial na modalidade EJA, são em grande parte alunos trabalhadores ou "trabalhadores-alunos" exige que a categoria trabalho tenha presença marcante em um currículo adequado a esta etapa da vida e de ensino. E, ainda que nesta etapa não possa ser negada uma habilitação profissional àqueles que vivem do trabalho, há que se ter claro que mesmo uma formação profissional não pode ser confundida com preparação estreita. Mas mais que isso, há que se ter claro também, que se uma habilitação para o trabalho é necessária, não é suficiente (FRANZOI e SANTOS, 2008, p. 67).

A complexidade da abordagem da integração, considerada a partir da condição de trabalho do educando inserido no mundo do trabalho, remete à consideração do Documento-Base de que a organização curricular não está dada *a priori*. Essa é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os que participam do Proeja. A organização curricular

considera que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos (BRASIL, 2007a).

A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade (idem, p.38).

O currículo, na perspectiva de sua integração, pressupõe uma mudança nas relações cotidianas da escola para que se construa um currículo pensado a partir da EJA para EPT.

Um currículo do *ser* da EJA, da aprendizagem a qualquer tempo, no respeito aos diversos saberes, para um *estar* da Educação Profissional, do privilégio à carga horária estabelecida pelas corporações profissionais rompendo com a tradição deixada pela 5.692/71, que para pobre valia curso de datilografia sem nunca tocar em uma máquina, curso de auxiliar de laboratório sem nunca ter pisado em um laboratório. Um *estar* da Educação Profissional disputando vagas no mercado formal de trabalho, ampliando para o entendimento de mundo do trabalho, na utopia de radicalizarmos o caráter inédito do PROEJA para dentro da rede de Educação Profissional e Tecnológica: cursos de excelência em Educação Profissional e Tecnológica com acesso e permanência de jovens e adultos trabalhadores (SANTOS, 2009, p.90).

Nesse sentido, corroborando com as condições do *ser* e *estar* do educando no Proeja, considera-se importante ressaltar que esta construção curricular implica, entre outras coisas, uma reestruturação dos tempos e espaços escolares, um planejamento para a formação docente e dos demais profissionais envolvidos, de modo a construir um currículo “que não é somente de EJA, tampouco somente de Educação Profissional, é uma proposta de EJA e de Educação Profissional na perspectiva de elevação de escolaridade” (SANTOS, 2008, p.3) que promova o acesso ao conhecimento técnico-científico e uma postura crítica diante dele, elementos essenciais para o exercício da cidadania.

O estudo evidencia que há uma busca, embora não sistemática em alguns campi e não institucionalizada em outros, pelo currículo integrado. Porém não se percebe, de forma clara e sistemática, que os gestores pesquisados sintam-se confortáveis para assumir que sabem como fazer a integração. Houve avanços em algumas experiências, mas tem-se ainda um currículo justaposto, com iniciativas de pequenos grupos.

A proposta de currículo integrado dos cursos Proeja traz à cena outro elemento de discussão ainda não enfrentado pelos gestores, seja em âmbito federal seja na escola, que é a integração curricular, a partir da proposta mais abrangente do Decreto nº 5.154/2004.

No que se diferencia a integração curricular dos cursos de ensino médio integrado para adolescentes daqueles para jovens e adultos? A Rede Federal tem feito a integração para estes cursos? Se considerarmos que a cultura da falta de espaços institucionalizados para construção coletiva está presente na escola como um todo e que boa parte dos professores dos cursos Proeja também são professores de outros cursos, pode-se inferir que também não há integração no currículo do ensino médio integrado para os adolescentes?

Não basta a intenção da busca e não há como repensar a organização curricular sem repensar a organização de pessoal, de infraestrutura, materiais e pedagógicas, das condições de trabalho dos profissionais.

O que o Proeja traz à tona, pelo índice de abandono dos cursos, pelas dificuldades do educando jovem adulto em acompanhar o processo de aprendizagem, talvez não seja percebido nos cursos planejados para os adolescentes, uma vez que eles não possuem suas trajetórias escolares descontinuadas, nem as responsabilidades próprias da vida adulta, mas têm representado um percentual significativo de adolescentes provenientes do sistema privado de educação que buscam a escola da Rede Federal pelo seu nível de excelência.

Assim, parece ser necessário um currículo construído para o jovem e adulto e que considere sua trajetória pessoal e profissional ao formar o estudante a partir da sua realidade, do seu cotidiano, inserido no mundo do trabalho.

- **Espaços de planejamento do currículo**

A partir da consideração da dinâmica de estrutura e desenvolvimento das escolas da Rede Federal, a institucionalização deste espaço não é algo dado *a priori*. A manutenção deste espaço também passa por questões que implicam em outros compromissos na própria escola. Pode-se perceber a partir do depoimento de um gestor do campus IV que o espaço de reuniões na Rede Federal, mesmo as chamadas reuniões pedagógicas nem sempre atendem ao seu propósito, sendo marcadas mais pelo caráter informativo e consultivo do que pela discussão das questões pedagógicas.

A reunião do Proeja, especificamente, eu acho que é a reunião ideal. Eu acho que elas trabalham muito bem a questão. [...] Até uma avaliação nossa, assim da reunião pedagógica dos nossos outros cursos, a

gente está reavaliando a própria supervisão pedagógica porque [...] muitas vezes as reuniões ficam muitas vezes apenas para informações, repasse de informações da direção, do departamento [...] e se perdem na questão pedagógica, mas a do Proeja eu tenho certeza que ela é extremamente pedagógica (G3/RS). Eu mando um bilhetinho: “pessoal a reunião vai ser sobre isto, importante que todos compareçam à reunião”, **mas os que não vão, como a gente faz a reunião lá na coordenadoria deles, eles são obrigados a estar** [...] O grande problema é a não liberação [pelos] gerentes (no caso do ensino técnico e ensino médio) de alguns professores. **Eles dizem assim: o mais importante é a aula e não a reunião** (G4/RS).

Porém, mesmo já tendo conquistado um espaço de reflexão pedagógico na escola, percebe-se no campus I que as discussões ainda não alcançaram os dois grupos de profissionais que trabalham com o Proeja, evidenciando que a aula é a prioridade, não importando como ela foi planejada. Mas como falar em currículo integrado sem a construção coletiva? Como integrar algo sem saber o que o outro professor vai ensinar? Este fato é evidenciado também no campus III.

As nossas reuniões são sistematizadas e a gente tem encontros constantes. [...] **A gente nem sempre consegue trazer todo corpo docente junto.** Isso é uma dificuldade [...] mas, eu acho que é até uma constatação disso, de que o grupo que vem, é o grupo que nós vamos trabalhar e que isso é uma **cultura** que a gente tem que desenvolver institucionalmente e para que se desenvolva uma cultura ela tem um tempo também. **O que a gente não pode é desistir.** Então eu sempre falo: não importa se vêm três, quatro [...] São esses que são representativos [...] e **isso tem um efeito muito positivo porque [...] aos poucos, esse grupo vai se ampliando [...]** Então, a gente ainda tem um caminho a percorrer, mas eu acredito que a gente está no caminho certo (G5/ RJ).

Outra situação do relato acima é que as reuniões do campus II fazem parte da carga horária de sala de aula do professor. Esta é uma reivindicação de várias escolas, pois, muitas vezes, o horário de reunião é contabilizado como outra atividade da carga horária do professor e muitos professores não comparecem para a discussão. Quando está na sua carga horária de sala de aula, a cobrança da presença do educador pode ser mais efetiva.

Percebe-se que, dentre as escolas delimitadas por este estudo, todas apresentam as reuniões como este espaço. Porém, a estratégia de realização destas reuniões é diferente em cada escola e, em algumas, os professores ainda não reconhecem a necessidade de uma construção coletiva para que o planejamento seja realizado por todos os envolvidos e os pares possam se fortalecer enquanto grupo de construção do currículo integrado.

Alguns departamentos, até pela necessidade, eles reúnem mais que duas vezes por semana, colocando uma delas como Proeja. Na Saúde nos sistematizamos isto: **eles ficaram com uma reunião especificamente para o Proeja.** [...] Com a **criação da coordenação**, nós tentamos fazer o trabalho mais gerencial, mais amplo para que a gente não fosse pontuar porque o nosso universo ele é bastante significativo do Proeja aqui no Instituto Federal, [...] mas a gente tenta manter dentro do planejamento pedagógico, quinzenalmente [...] e fazer, semestralmente, uma **avaliação através do nosso corpo pedagógico para poder fazer o planejamento para o segundo semestre** (G1/RR).

A presença de um coordenador específico para os cursos Proeja representa um ponto de referência para os educandos que contam com um profissional de referência para discutir questões específicas ou generalizadas dos cursos Proeja. No campus III, esta questão já está consolidada e, assim, puderam avançar para uma estrutura mais sistêmica enquanto Instituto Federal: uma Gerência de EJA, como demonstra o gestor: “Temos uma coordenação do Proeja Técnico, ela trabalha junto com a coordenação da área técnica, junto com as coordenações do ensino médio, mas ela é própria, com função gratificada. Nós temos uma Gerência da EJA” (G7/RJ).

No campus IV, desde a implantação do Proeja, houve uma rotatividade de coordenadores e nem sempre um coordenador têm o perfil necessário para articular as atividades e as necessidades dos educandos e de dois grupos de educadores, com visões e identidades diferentes porque mesmo se falando de ensino integrado, a realidade da Rede Federal é marcada por dois grupos de professores: o da cultura geral e o da educação técnica e tecnológica.

[...] Os professores têm as **reuniões**, tem o **coordenador** que promove. **Nós temos o Diretor de Ensino da Reitoria, a Pró-reitoria.** Eu **participo quando sou chamada** das reuniões, do Conselho. Geralmente, quando tem algum problema para resolver, daí eles me chamam: precisa disso, não está bom assim, nós queremos desistir. Daí eu vou lá para dar um ânimo, mas eles têm, sistematicamente, as reuniões [...] e depende muito também dos coordenadores e hoje, felizmente, a gente tem bons coordenadores no Proeja que estão à frente disso tudo (G8/SC).

Portanto, ao fazer uma síntese de quais especificidades devem ser consideradas na educação do jovem e adulto, especialmente, quando integrada à formação profissional, considera-se que as condições de implementação no que se refere à implantação dos cursos, formas de acesso aos cursos, capacitação dos profissionais, planejamento e integração curricular, espaços institucionalizados de integração com existência de coordenador para o curso Proeja, necessitam ser consideradas e planejadas para que o ensino fundamental e o

ensino médio, concebidos “como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência” (FRIGOTTO, 2005, p.76) possam constitui-se como “direito social e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida” (idem, ibidem).

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passa a ocupar as políticas públicas. De nada adianta impor conteúdos, se não se sabe que eles são bem produzidos por todos os homens, que a eles têm direito e devem poder usufruí-los. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída de sentido ético, humano e solidário (PAIVA, 2009, p.33).

Assim, ainda que a busca da integração ocorra de forma incipiente e por meio de experiências isoladas, os fatos e os registros apontam para a necessidade de “formação docente continuada, demandando encontros periódicos e sistemáticos [...] [que] pode desencadear momentos de reflexão conjunta e de integração entre os educadores, levando-os a identificar as relações que podem ser estabelecidas e aprofundadas nos diferentes espaços curriculares” (MENEGOTTO, AYUB, PEROZZO, 2009).

Nesse contexto, as condições de implementação dos cursos Proeja ocorreram de maneira diferenciada em cada escola, porém, em todas houve evasão significativa nos cursos, item a ser analisado a seguir.

3.7 – Evasão escolar

A evasão nos cursos Proeja foi analisada a partir das respostas às questões abordadas a seguir:

a) Em relação à evasão dos cursos, como a escola avalia o índice de evasão? Quais ações foram realizadas pela escola para a superação disto? a1) A evasão é uma questão do curso Proeja ou acontece em outros cursos com público adulto?

Pouco cobertos e pouco alimentados relativamente ao que uma criança que trabalha precisa para as compensações da sua economia orgânica, poucos são os que nessas condições resistem cursando a Escola até o último ano de estudos. Assim, quero crer que se a Escola pudesse dispor de uma pequena quantia diária, ao menos para dar um pedaço de pão a cada uma das crianças mais pobres, outros talvez fossem os frutos colhidos ao fim de cada ano; no fim de cada quatro anos (MURICY, 1921, p. 9 *apud* CINTRA, 2004, p.65).

A evasão ocorrida nos cursos Proeja na Rede Federal, no período em análise, tem um percentual significativo, principalmente nas turmas ofertadas a partir do decreto de implantação, como afirma um gestor do campus I: “Ela é grande e [...] preocupante até para nossa matriz orçamentária e também para nossa imagem social. Muito ruim” (G1/RR).

Essa questão remete ao questionamento do que e como fazer para contribuir para a permanência do estudante nos cursos Proeja, como relata o gestor do campus III

Quando a gente iniciou a oferta, **isso nos preocupou bastante** e foi uma **evasão drástica** mesmo, uma evasão que a gente não esperava. No princípio, a gente ficou bastante preocupado porque fizemos um planejamento, fizemos uma recepção, fizemos todo um trabalho, alunos com muita dificuldade. Nós criamos núcleos para ter acompanhamento desses alunos de apoio e assim ... **Onde falhamos?** Qual foi a dificuldade porque a gente não consegue manter esse aluno dentro da escola? E os alunos vinham, nos procuravam ... “ah, eu vou desistir do curso” e a gente se empenhava mesmo para que ele não desistisse (G5/RJ).

Os relatos de todos os gestores deste estudo evidenciam a evasão e a preocupação com seus índices. Ainda que de forma não sistematizada, observou-se que há uma preocupação, mas por outro lado, percebe-se que há uma percepção de que a evasão é natural da condição de estudante adulto e trabalhador.

Na área da Construção Civil, o primeiro diagnóstico que temos foi a **transferência desses alunos do setor de trabalho**. Eles trabalhavam num número significativo de empresas e essas empresas se transfeririam para o interior do estado e eles tinham que ir [...] Contribuiu também o **processo pedagógico**, que foi responsável por isto, a gente não tinha, como eu coloquei, profissionais capacitados na área e também nós tivemos perda de alunos também por falta de metodologia específica (G1/RR). De concreto que nós temos que são indicadores das causas desta evasão que salta aos olhos fundamentalmente é a **luta pela sobrevivência**. Esse é um ponto. O 2º ponto, infelizmente, ele aponta ainda pra nossa **fragilidade metodológica** na abordagem, no atendimento a este aluno. Então, é a questão da cobrança do conteúdo, do conhecimento, do envolvimento do aluno. Esta consciência, enquanto gestor, nós temos e sistematicamente nós temos procurado atacar esta fragilidade, mas é uma mudança de postura. Isto exige mudança de formação, de postura e não é fácil (G2/RR).

No campus III, a situação de dificuldade de permanência do estudante adulto é ressaltada nas

[...] **questões familiares**. Nós tivemos situações, por exemplo, que deixa a gente assim, bastante angustiada por culpa do marido que não deixa estudar, [...] de que chegar e dizer “mas eu não tenho outra opção” Nós tivemos situação de mulher que teve que optar: ou **estudar ou cuidar do**

neto. “Minha filha arrumou um trabalho, eu tenho que ficar à tarde, à noite, no período do curso eu tenho que cuidar do neto”. Nós tivemos situação disso. Então, **foram várias questões que independiam da escola**, que não estava relacionada diretamente com a escola (G5/RJ).

Porém, outro gestor da mesma escola atribui a evasão à própria determinação do Decreto nº 5.840/2006 que estabelece apenas a idade e a escolarização mínima e à forma de acesso aos cursos:

Primeiro: o **nosso processo de seleção** e o **Decreto** não ajudam a entrada e hoje nós temos um bom número de aluno com ensino médio, completo ou incompleto, mas um bom número - já tivemos alunos com curso superior, com curso tecnólogo. **Ele vem fazer o técnico porque o tecnólogo não é aceito no mercado e ele se emprega pelo técnico** [...] Ele vem [...] porque é um processo de seleção mais fácil, o outro tem uma relação de 75 por vaga, o regular. Ele vem por causa disto. Ele chega e não pode pedir isenção porque é a única forma que nós encontramos de bloquear. Nós tentamos fazer até coisas ilegais, como proibir que entre. Ai o setor jurídico mandou parar com isso, que não podia fazer isto porque o Decreto estabelece só o mínimo [...] **O outro motivo [...] é a incompatibilidade de horário do curso e horário de trabalho** (G7/RJ).

O campus II apresenta o contexto institucional pautado em três fatores que têm contribuído para evasão, como apresentado pelo gestor da escola, o *primeiro* é

[...] **não conhecer o curso. Segundo, o processo de sorteio. Terceiro, a questão do próprio currículo**, a maneira como foi elaborada inicialmente. Inclusive o próprio curso demandava certo conhecimento anterior que talvez em três anos não tivesse como fazer o embasamento. Tem uns que nem sabiam mexer no *mouse*. Informática para nós pode ser muito fácil, mas para quem está afastado muito tempo da sala de aula, do convívio [...] das tecnologias da sociedade, como um todo (G3/RS – grifos da autora).

O gestor do campus IV ressalta que as questões do estudante adulto e trabalhador estão presentes no seu cotidiano, mas outras questões referentes à instituição escolar influenciam na sua permanência:

Tem aqueles que não conseguem acompanhar. Muito tempo fora da escola. **Temos aqueles alunos que vêm do trabalho e cansam.** [...] Tem aquele que arrumou emprego bem no momento que ele estava aqui, [...] A questão da **alimentação** é muito forte, **a questão do horário** tem que ter adequado, a **estrutura** tem que ser agradável, a **metodologia** do professor tem que ser boa para o aluno ficar, o **relacionamento** com o aluno e com o professor tem que estar acessível, tem que estar em sintonia e a **escola tem que se abrir** para isso também, tem que mudar um pouco a questão muito pragmática de ser, de querer que aquilo aconteça (G8/SC).

Nesse contexto de múltiplas facetas que envolvem a permanência no curso Proeja, pondera-se que a escola considere o universo e as características do educando, apresentadas por um gestor do campus I.

[...] **idoso**, há muito tempo fora da escola, **pai ou mãe de família** ou membro de uma família com todas as questões que ele traz com ele do seu cotidiano: **dificuldade de emprego, dificuldade econômica** e quando ele chega à escola ele é cobrado da mesma forma que aquele jovem adolescente que ele só está para estudar, não se preocupa com o provimento da família porque os seus pais o fazem (G2/RR).

Apesar da situação existente de um quadro de evasão significativo, as escolas têm procurado alternativas. Os campi I e III têm desenvolvido tentativas específicas voltadas aos cursos Proeja.

[...] A gente recebeu [...] um **reforço pedagógico** muito grande quando **nós ampliamos nosso departamento de assistência ao estudante, com assistente social, com psicólogo**. Este trabalho está sendo feito justamente no resgate do aluno. Quando o aluno some, o aluno desaparece a gente tenta resgatar isto aí com este nosso profissional [...] Antes da bolsa, antes da ajuda financeira do governo chegar, a gente já estava dentro do nosso recurso, mesmo limitado, atendendo boa parte desses alunos do Proeja dentro do nosso programa específico, com a **bolsa de auxílio** que a gente dava para eles, **tentando achar saídas para a gente reduzir a evasão** (G1/RR).

[...] A gente tem feito um **trabalho mais próximo dos alunos**, da importância de se priorizar a escola, a gente tem feito esse trabalho com as turmas. Quando a gente detectou que o aluno evadia por causa das **dificuldades que encontrava no acompanhamento dos componentes curriculares** [...] e outro foi esse entendimento do **tempo do aluno** [do Proeja] é um tempo diferenciado do que está no seu percurso natural de escolaridade, [...] de que esse aluno precisa de atendimento mais individualizado (G5/RJ) Já tivemos com 30% de evasão. Hoje nós estamos com cerca de 20% de evasão no módulo 1 e módulo 2, no módulo 2 para o 3 [...] cai ai prá 18% e a partir do módulo 3 você não tem mais evasão. É mais a peneira nesse primeiro módulo. **Diminuímos o número de alunos** para ver se dava um jeito de combater um pouco esta evasão, **vamos discutir o acesso** (G7/RJ).

A estratégia do campus III para ajudar na permanência do estudante é aumentar a duração do curso no número de semestres. Assim, eles esperam “fazer dentro do curso as ações para poder atuar na permanência e no resgate da deficiência que ele traz [porque] se

você faz isto no sábado e eles têm família, tem filho, tem mulher, tem emprego, muitos trabalham no sábado para poder chegar sete horas ali” (G7/RJ).

Nos campi III e IV as iniciativas para a superação de evasão estão sendo pensadas no âmbito dos Institutos Federais como um todo, uma vez que a evasão nos cursos Proeja faz parte de um contexto presente nos demais cursos da escola.

Felizmente hoje, nós podemos falar de boca bem cheia: **nós temos um trabalho, uma comissão**, a partir da Pró-reitoria de Ensino, de acesso e permanência para trabalhar a questão, as causas da evasão. **São inúmeras**. [...] Já conseguimos que alguns voltassem, mas eu ainda vejo que a evasão é muito grande no Proeja [...] Então, são ações que a gente está fazendo para que o aluno permaneça, mas para permanecer liga para o aluno para (saber o) porquê. Então, nesse contato direto com o aluno a gente já reconquistou alguns. **Claro que não muitos. Há aqueles que vão embora e não dão nem satisfação** (G8/SC).

As estratégias para permanência e conclusão com êxito do campus IV atuam em duas frentes: uma de ação imediata que busca a reinserção do aluno evadido e outra de reestruturação do ensino para mantê-lo na escola (PDI, 2009).

Se por um lado, o termo evasão escolar remete a um sujeito que abandonou os estudos, por outro, não explica os motivos do abandono. Considerando que, em alguns casos, o aluno volta a estudar em outra instituição, acredita-se que esse abandono da escola não significa dizer que ele desistiu de aprender ou de estudar. Tal conclusão obriga o profissional da área a refletir sobre a questão e detectar as motivações da evasão a fim de minimizá-la, e por que não eliminá-la (PDI, 2009, p.52).

No contexto do campus IV, são vários os fatores que desencadeiam a evasão:

Falta de conhecimento sobre o curso e sobre a área de atuação profissional; o horário da oferta do curso, em muitos casos, impossibilita a conclusão do mesmo para os alunos trabalhadores; o fato de **não ter com quem deixar os filhos**, principalmente, no período noturno; **a necessidade de trabalhar** em mais de um emprego para sustentar a família; **o aluno não consegue acompanhar o currículo do curso**, pois falta embasamento anterior; para os trabalhadores da área, falta disponibilidade de horário (PDI, 2009, p.52).

O relato do campus IV merece algumas considerações, pois se percebe que a estratégia utilizada pela escola não foi discutida no coletivo.

Nós estamos trabalhando para todos os cursos. Nós criamos uma comissão que se chama “sucesso do aluno, prioridade na escola”. Nessa

comissão, nós estamos então buscando as causas e criando uma metodologia sistemática de acompanhamento e [...] uma Coordenadoria específica, [...] um grupo sistemático de profissionais específicos para trabalhar com a evasão e reprovação, buscando as causas e trabalhando esse acompanhamento. Essa comissão (está) fazendo esse levantamento em cima de dados, quais são as causas principais para todos os cursos, em geral, e depois específicas para cada um deles. [...] Agora, estamos fazendo apenas uma reforma porque é muito urgente a nossa necessidade de alguns ajustes nas propostas pedagógicas (G3/RS).

Na visão de outro gestor, do mesmo campus,

Existe um grupo que está estudando a evasão [...] Eu não sei se vai dar certo [...] acho que este estudo teria que ter sido feito por uma equipe de coordenadores dos cursos: **se o problema é nos cursos, tem que pegar os coordenadores e fazer esta equipe que vai estudar**. Não. Este curso está sendo feito por gestores que depois vão passar isto para os coordenadores. Que é que adianta, te pergunto eu? **É de cima para baixo**. Na verdade, deveria começar o trabalho ali, de formiguinha, pegando as pessoas certas para que as coisas sejam implantadas. Então, **eu não sei te dizer se este trabalho vai dar certo**. Eles colocam muitas expectativas, eu não vejo assim (G4/RS).

Os dois relatos apresentados demonstram que há diferenciação quanto à compreensão da melhor estratégia para a superação da evasão entre os gestores da escola. A efetividade da estratégia parece comprometida diante da metodologia adotada para a busca da diminuição da evasão e, conseqüentemente, da maior permanência e conclusão do curso. A partir dos depoimentos das escolas amplia-se o espectro da evasão na Rede Federal: “ela ocorre para todos os cursos” (G3/RS).

A evasão não ocorre só no Proeja [...] os cursos noturnos daqui da escola, os cursos técnicos, eles também tem uma evasão. Eu não sei te dizer em relação aos diurnos, mas em relação aos noturnos, a gente tem comprovante que, na verdade, existe uma evasão bastante grande, uma repetência muito grande que faz com que os alunos acabem saindo da escola. A **repetência** faz com que os alunos acabem cansando da escola (G4/RS).

No campus II foi elaborado um documento denominado *Verificação do Plano de Ação de 2008* que, no item 3 – Acompanhamento dos índices de aprovação, reprovação, dependência e evasão de alunos, ao responder se a escola adotou alguma estratégia de acompanhamento dos índices de aprovação, reprovação, dependência e evasão de alunos na modalidade Proeja, assim se posicionou:

Sim, através dos Conselhos de Classe que fazem uma abordagem em área de conhecimento e não em disciplinas individualizadas. Inclusive, são

índices significativos de evasão que levaram a equipe do PROEJA a repensar a oferta e a implantação de novo curso (p.33).

Esta situação de evasão com índices significativos não é nova no campus II. De acordo com Meireles (2007), na década de 1940, a seletividade da entrada voltou a manifestar-se mais fortemente na saída. O índice de evasão e reprovação foi bastante significativo (p.61). Esse fato foi detectado pela Comissão CBAI,⁶⁸ em 1947. “O abandono da escola no decorrer do curso atinge no ensino industrial a percentagens elevadas. Na escola técnica, [...] de criação muito recente, esse fenômeno já pode ser observado e merece estudo especial” (idem, ibidem).

A situação apresentada pelo campus II de que a evasão não se restringe aos cursos Proeja, também é corroborada pelo gestor do campus IV.

Geral. Há também nos cursos Subseqüentes, no Tecnólogo [...] Então, eu vejo que não é só no Proeja [...] Então, tu percebes a evasão grande tem, mas tem várias ações que estão sendo feitas e que isso é geral mesmo do curso profissionalizante, justamente por ele vir e vai embora [...] Nós somos ainda movidos a muitas comparações com os demais alunos. **O aluno bom, a gente sempre diz: “não precisa da nossa instituição, ele trabalha sozinho”.** Nós precisamos deste aluno do Proeja. Então, **são ações que ainda estamos caminhando para buscar um grupo multidisciplinar de especialistas para minimizar a questão da evasão (G8/SC).**

O depoimento de um gestor do campus IV revela uma evasão mais acentuada nos cursos Proeja quando comparados com os demais cursos, mas que ocorre em outros cursos noturnos, principalmente em função da condição do adulto trabalhador.

É uma **evasão mais acentuada no Proeja**, mas é uma evasão, tem nos cursos técnicos, tem nos cursos Tecnólogos, [...] **mas o Proeja é maior (G7/RJ).** A evasão no curso é mais acentuada do que naquele ensino *regular* [...], ou seja, quando **você envolve o trabalhador ativo, a evasão ela é acentuada** em função [...] da instabilidade da economia da instabilidade em geral: o sujeito hoje está trabalhando num lugar amanhã está no outro, amanhã fica desempregado. Ai quando ele muda de emprego não tem tempo de chegar à escola. Todo mundo que tem família é complicado (G6/RJ).

Na implementação de políticas públicas, quando se busca a universalização do atendimento e a escola básica deixa de ser elitizada, passando a atender também as classes

⁶⁸ Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial criada no início de 1946, por Acordo de Cooperação do Brasil com os Estados Unidos marcou muito fortemente as ações no campo do ensino industrial junto às escolas técnicas ligadas ao Ministério da educação (Meireles, 2007, p.61-62).

populares, torna-se evidente que o acesso não é 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 (BRASIL, 2007a).

Na visão de Paiva (2006), porém, há de se ter um cuidado ao tratar da evasão, pois a

[...] saída, derivada de outros fatores que não o sucesso, não deve ser interpretada sempre como evasão, se o aluno não volta à escola. A educação de jovens e adultos aponta para interrupções frequentes, diante de fortes motivos da vida adulta (impostos também aos jovens): um emprego, mudança de local de trabalho, mudança de local de moradia, doenças (pessoais e com familiares), estrutura familiar que se altera, exigindo maior participação de quem estudava (p.535).

Assim, ao corroborar a afirmação da autora, percebe-se que há uma questão na evasão que merece ser analisada com cautela. Há um contexto do educando adulto trabalhador ou em busca de trabalho, chefe de família que diante de uma dificuldade familiar, de uma possibilidade de trabalho, a sobrevivência é determinante e pode levar ao abandono dos estudos. Há outro aspecto que é o da escola: o pedagógico, o institucional, o estrutural.

Na condição de estudante e trabalhador, o educando de um curso Proeja, pela singularidade que o define, precisa de um olhar atento da instituição escolar. Como foi destacado pelos gestores das escolas pesquisadas, esta condição não é restrita a estes estudantes, mas aflora nesta modalidade. Por sua vez, os aspectos referentes à escola, no que se refere às partícipes deste estudo, são admitidos e, de certa forma naturalizados, mas nem sempre enfrentados.

O *aspecto pedagógico* remete à formação do educador, a construção coletiva do currículo da partir da necessidade do jovem adulto trabalhador. O *aspecto institucional* remete às condições de acesso, de acolhimento pela instituição deste educando e o *aspecto estrutural* remete à reflexão de que organização do tempo e do espaço (horários diferenciados, estrutura física e de pessoal que funcione no horário do curso, profissionais de apoio para atendimento dos educandos).

Para finalizar a análise deste estudo, que se situa no campo das políticas públicas, será focada a gestão do Proeja nas escolas pesquisadas, a partir da fase de implementação.

Para Rua (2008) implementação refere-se “às ações necessárias para que uma política saia do papel e funcione efetivamente” (idem, p.252) e pode ser definida “como o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos, de natureza pública ou privada, com vistas à

obtenção de objetivos estabelecidos antes ou durante a execução das políticas” (idem, *ibidem*).

A partir desta fase da política, faz-se necessário um acompanhamento por parte do gestor em vários aspectos do seu desenvolvimento que envolve conflitos, aprendizado, compromisso. Para tanto, a gestão do Proeja implica numa postura como a defendida por Cury (2005), que assume o diálogo como forma superior de encontro de pessoas e solução de conflito e se constrói num novo modo de administrar uma realidade que pode vir a ser mais democrática.

Para Dourado (2000) a gestão escolar configura-se em

[...] ato político, na medida em que requer sempre uma tomada de posição. A ação educativa e, conseqüentemente, a política educacional, em qualquer uma de suas feições, não possuem apenas uma dimensão política, mas é sempre política, já que não há conhecimento, técnicas e tecnologias neutras, pois todas são expressão de formas conscientes ou não de engajamento (p.82).

Na Rede Federal, as políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica vêm sendo marcadas pela fragmentação e descontinuidade das ações. Este fato é agravado quando as políticas para a Educação de Jovens e Adultos são analisadas, pois, além deste caráter, elas foram desenvolvidas em vários momentos, no âmbito governamental, na perspectiva assistencialista e em paralelo aos sistemas educacionais.

Na maioria das instituições da Rede Federal o desenvolvimento do Proeja, a partir da determinação legal via decreto, ocorreu num contexto de resistência, em meio a um processo de adaptação tem termos de infraestrutura e de formação de seus educadores e gestores que perpassa pela forma de gestão adotada pela instituição proponente.

Ao entender a gestão democrática como um processo “de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra [...] a possibilidade [...] do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas” (DOURADO, 2000, p.79), revela-se a necessidade de investigar a gestão de uma política inclusiva, em um sistema de educação, historicamente, marcado por estruturas hierarquizadas.

A Rede Federal, como sistema público de educação, insere-se também perspectiva legal de sua gestão que prevê, no artigo 206 da Constituição Federal: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988) e determina no artigo 14 da LDB “os sistemas de ensino

definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica” (BRASIL, 1996).

Ao concordar com Ferreira (2004) que a gestão na educação relaciona-se com o ato de “impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, [...] organizar e dirigir políticas educacionais [...] e aprender com cada “mundo” diferenciado [...], suas razões e lógica, seus costumes e valores que devem ser respeitados” (p. 1241), este estudo analisou como ocorreu a gestão dos cursos Proeja, tendo por base as categorias analíticas, descritas a seguir:

1. A gestão do Proeja no que se refere à implantação dos cursos:

De maneira geral, a implantação dos cursos Proeja ocorreu a partir dos eixos tecnológicos já existentes nas escolas analisadas, visando o aproveitamento da estrutura física e de pessoal e o mercado de trabalho desse egresso. A gestão do Proeja, no que se refere à implantação dos cursos, ocorreu em circunstâncias diferenciadas nas quatro escolas deste estudo.

No campus I, optou-se por partir dos cursos que já vinham sendo oferecidos nas demais modalidades e percebe-se uma preocupação na ampliação das vagas e na diversificação da oferta. No campus II, a implantação, obrigatória via decreto, foi negociada com um grupo de professores como opção de oferta de curso técnico integrado na área tecnológica escolhida para a oferta de curso Proeja. Não houve ampliação nem diversificação da oferta, tendo permanecido o mesmo curso desde a primeira oferta.

No campus III, mesmo diante da obrigatoriedade da oferta, houve desde o início uma disposição, por alguns gestores, em participar da estruturação do Proeja na sua dimensão nacional. Este fato, aliado à experiência anterior com os educandos jovens e adultos, pode ter influenciado positivamente na implantação dos cursos. Nesta escola, partiu-se de um eixo tecnológico que já existia, mas o curso foi formatado, na modalidade integrada para jovens e adultos, tendo em vista a necessidade do mercado naquele momento.

O campus IV apresentou um contexto diferenciado em relação às demais escolas, pois, num primeiro momento, não organizou seu currículo de forma integrada, reservando de um percentual de vagas para o Proeja a partir das vagas de todos os seus cursos subsequentes já oferecidos na escola.

Assim, no que diz respeito a implantação de cursos Proeja a partir de experiências desenvolvidas com o aprendentes da EJA, infere-se que em três das quatro escolas

pesquisadas este fator não foi determinante porque os cursos foram planejados por um grupo específico de educadores, da denominada formação geral e a partir do momento que foram obrigados a oferecer também a formação profissional, mesmo depois de alguns anos, esta integração entre os próprios educadores ainda é conflituosa.

Uma das quatro experiências, em que se pese a necessidade de constantes novos planejamentos e adequações, demonstrou que o fato do atendimento aos jovens e adultos antes do Proeja ter sido realizado, desde o início, com a participação de todos os educadores envolvidos foi um fato agregador na experiência de implantação do Proeja, a partir dos ajustes legais necessários.

2. A gestão do Proeja no que se refere à acessibilidade e permanência:

Em relação à categoria analítica *acessibilidade e permanência*, concluiu-se que as formas de acesso foram variadas e destacaram-se: prova de conhecimentos diferenciados, sorteio, palestra para explicar o curso, questionário, pergunta discursiva sobre um tema e também várias estratégias têm sido adotadas na busca pela permanência do educando como: a constituição de profissionais de apoio (médico, dentista, psicólogo, assistente social, pedagogo, nutricionista, orientador, coordenador pedagógico), auxílio financeiro e monitoria.

No campus I, a estratégia de acesso ocorreu de forma semelhante à dos demais cursos com provas, mas, desde o início, houve uma preocupação da gestão em aproximar a forma de acesso da realidade do público da modalidade de jovens e adultos. No campus II, foram realizadas várias formas de ingresso, como: sorteio, questionário, redação sobre um tema específico direcionado ao curso técnico, mostrando também uma preocupação em busca a melhor estratégia.

A estratégia definida pelo campus III demonstra que o acesso necessita ser pensado de forma específica para os adultos. Porém, mesmo admitindo que a entrevista seria uma estratégia positiva por definir um perfil de acesso dos candidatos que atende ao objetivo do Proeja de elevação de escolaridade, o gestor ainda não optou por este recurso e argumenta não ter uma forma de institucionalizar esta metodologia na escola em função da escassez de profissionais. No campus IV, a partir da oferta de cursos Proeja na forma integrada foi utilizado o sorteio.

Quanto às estratégias de permanência todas as escolas, de alguma forma, preocuparam-se com este aspecto na gestão dos cursos, tendo em vista o número de

educandos que abandonaram os cursos e outros que ficaram retidos em algum ano ou semestre letivos. Algumas escolas estabeleceram outras estratégias, como monitoria e outras disponibilizaram as estratégias que a escola já havia estabelecido.

Outra questão identificada nessa categoria de análise foi o acolhimento dos demais profissionais em relação aos estudantes do Proeja, uma vez que o adulto trabalhador que, muitas vezes, está fora do sistema educacional, ao reingressar necessita sentir-se pertencente àquela escola. Não basta o acesso se o educando não compreende o direito de estar ali.

O estudante da Educação de Jovens e Adultos tem uma história marcada pela descontinuidade, pelo abandono e quando depara-se com preconceito de educadores e servidores administrativos que “estavam acostumados com aquela primeira clientela e com alunos que são oriundos do ensino fundamental”(G2/RR) que questionam “O que este cara, com esta idade, está fazendo aqui na escola?” (G2/RR) e não sentem-se acolhidos, este fato, aliado à histórica negação de seus direitos, contribuirá para sua não permanência.

Dessa forma, as condições de permanência não são determinadas pelos critérios de acesso, mas a busca pela melhor forma de acesso é determinante para que um dos objetivos do Proeja elevar a escolaridade dos jovens e adultos seja alcançado.

3. A gestão do Proeja no que se refere à capacitação dos profissionais:

A formação continuada é um aspecto fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente. O trabalho com os cursos Proeja requer compromisso do educador com o seu desempenho, enquanto profissional. Percebe-se pela análise que esta formação ora apresenta-se como uma imposição da Setec/MEC e/ou da própria escola ora como algo não necessário, pois os educadores já são possuem uma pós-graduação *strito sensu* e acreditam que não há necessidade de outra pós-graduação.

Assim, no campus I a capacitação vem ocorrendo por meio de oficinas, reuniões pedagógicas semanais, encontros semestrais de formação continuada, realização do Curso de Especialização Proeja desde o ano de 2006, participação em Chamadas Públicas⁶⁹ fomentadas pela Setec /MEC.

No campus II, no quadro de educadores para a área técnica todos atualmente são professores substitutos. Diante desta realidade, a capacitação ocorre nas reuniões semanais. Houve adesão aos cursos de Especialização no ano de 2006 e não houve nas demais atividades

⁶⁹ Chamada Pública nº 002f de 2007i e Chamada Pública nº 001 de 2008j que fomentaram cursos de 120 a 240 horas para as escolas da Rede Federal. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 23 de out. de 2009.

fomentadas pela Setec/ MEC no período em análise.

No campus III, a formação ocorreu por meio do Curso de Especialização Proeja, participação em atividades fomentadas pela Setec/MEC e contratação de consultoria pela escola para capacitar os educadores por meio de palestras e oficinas.

O campus IV, além da oferta de cursos de especialização Proeja, segundo seu relatório de gestão de 2007, houve a realização de seminários, oficinas temáticas e grupos de trabalho nos quais os servidores e, em alguns momentos também os alunos, discutiram temas como: a educação profissional de nível médio, particularmente o Proeja (Relatório de Gestão, 2007, p.37).

Diante do exposto, percebe-se que, em algum momento dentro do período em análise, todas as escolas tiveram a oportunidade de oferecer aos seus educadores a pós-graduação *lato sensu*, inclusive, alguns estão disponibilizando vagas desde o ano de 2006. A participação dos educadores que trabalham diretamente no Proeja sofreu alguma resistência em algumas estratégias de capacitação, especialmente o curso de Especialização.

Embora pareça ser um consenso que o desenvolvimento de um curso Proeja ao ter como princípio a construção de um currículo integrado, é algo que ninguém admite saber como fazer, mas também é uma constatação que um pequeno número de profissionais estão dispostos a capacitar-se diante de um contexto profissional novo.

4. A gestão do Proeja no que se refere à integração curricular:

A construção do currículo, na busca por sua integração, ocorreu de forma diferenciada em cada escola pesquisada, conforme demonstra o quadro nº 20:

Quadro 20: Metodologia para a construção do currículo integrado.

Instituição pesquisada	Metodologia para a construção curricular
Campus I	O currículo foi definido a partir do trabalho com projetos.
Campus II	A busca pela integração ocorreu entre os professores da formação geral como experiência de articulação de saberes e vem sendo planejada em reuniões semanais, mas a esta tentativa não alcança a formação técnica.
Campus III	A construção vem sendo feita por eixos, tendo por base o currículo do ensino médio e projetos de integração ao término de cada módulo.
Campus IV	No período de 2005 a 2007 não houve integração curricular, uma vez que a organização curricular pressupunha que o estudante fizesse o curso de formação geral, correspondente à conclusão do Ensino médio e, após sua conclusão, a formação profissional em algum curso dentre os disponíveis

	na forma subsequente oferecidos pela escola. A partir de 2007, a proposta curricular foi planejada antes de ser implantado o curso e buscou-se, com a participação de professores das duas áreas, a integração das disciplinas, destacando no currículo o que um professor pode ensinar que ajudará na disciplina do outro professor e o que ambos podem realizar coletivamente.
--	--

Fonte: construído pela autora a partir das entrevistas.

Pensar e realizar a integração pressupõe espaços institucionalizados de planejamento do currículo no cotidiano da escola, na relação com os pares e com os educandos. Percebe-se que, dentre as escolas delimitadas por este estudo, todas apresentam as reuniões pedagógicas como estratégia para este espaço. Porém, a metodologia de realização destas reuniões é diferente em cada escola e, em algumas, os professores ainda não reconhecem a necessidade de uma construção coletiva para que o planejamento seja realizado por todos os envolvidos e os pares possam se fortalecer enquanto grupo de construção do currículo integrado. A integração do currículo no Proeja, pressupõe se repensar, fundamentalmente, a organização dos tempos e espaços da escola, como um todo.

5. A gestão do Proeja no que se refere à evasão escolar:

A evasão nos cursos Proeja foi uma realidade no período analisado neste estudo, mas é necessário considerar os contextos da questão: o do educando adulto trabalhador ou em busca de trabalho e há outro contexto que é o da escola, refletido nos aspectos pedagógicos, institucionais e estruturais.

Quadro 21: Fatores que influenciam a evasão

Instituição pesquisada	Fatores que influenciam a evasão
Campus I	A transferência dos educandos do setor de trabalho, o processo pedagógico com a falta de metodologia específica, a luta pela sobrevivência.
Campus II	O processo de seleção e o decreto do Proeja (porque o decreto determina a escolaridade mínima e muitos candidatos que procuram o Proeja já concluíram o ensino médio), a incompatibilidade de horário do curso e horário de trabalho.
Campus III	Questões familiares que fazem com que muitos estudantes tenham que optar entre o estudo e outras questões que independiam da escola.
Campus IV	Desconhecimento das características do curso, processo de sorteio como acesso, o currículo elaborado para implantação, dificuldade de acompanhamento dos cursos, dificuldade de conciliar o trabalho e o estudo, a questão metodológica do professor.

Fonte: construído pela autora a partir das entrevistas.

Ao considerar a abordagem de Rua (1998) da implementação de uma política pública enquanto formulação em processo depreende-se que esta fase do processo pode trazer importantes contribuições para o acompanhamento, uma vez que nem sempre todas as decisões relevantes são tomadas durante a fase da formulação.

Para a autora, algumas decisões tem razão para serem adiadas para a fase de implementação devido a

[...] existência de conflitos que não foram resolvidos durante o estágio de formulação, a necessidade de deixar que decisões fundamentais sejam tomadas apenas quando todos os fatos estiverem à disposição dos implementadores, a crença de que os profissionais da implementação estarão mais bem preparados para certas decisões do que os tomadores de decisão, o conhecimento limitado sobre o impacto efetivo das novas medidas, o reconhecimento de que as decisões cotidianas envolverão conflitos, negociações e compromissos com interesses poderosos; a consideração do que seja politicamente inconveniente na tentativa de resolver esses conflitos (p. 257).

Assim, os aspectos aqui analisados na busca de identificar como ocorreu a gestão do Proeja durante a fase de implementação dos cursos revelam que o desenvolvimento de um curso Proeja requer um contínuo processo de interação e negociação entre os segmentos da comunidade escolar e externa, envolvidos no processo e não há como fazer a gestão do Proeja, na perspectiva de democrática e participativa, sem considerar as condições materiais e estruturais da escola, as condições de trabalho dos educadores e as particularidades dos educandos.

Portanto, a democratização da e na escola implica na articulação e consolidação de mecanismos de participação e autonomia, de modo a subsidiar a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a consolidação de órgãos colegiados, pois “[...] se quisermos caminhar para essa democratização, precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola” (PARO, 2006, p.19).

Assim, é fundamental a compreensão de que o exercício da gestão escolar democrática é sempre processual e uma opção política baseada na construção eminentemente pedagógica e, segundo Cury (2002), expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática.

Essa construção, por sua vez, ao pautar-se na adoção de estratégias de participação e na busca da autonomia, resistindo à crítica e à pressão, embasando-se em argumentos sólidos, surge como uma possibilidade real de articulação entre escola e a comunidade, reconhecendo

ainda que a “[...] gestão democrática da educação, na complexidade do mundo atual, implica colocar a educação a serviço de novas finalidades, a fim de se poder [...] construir um futuro mais compromissado com toda a humanidade” (FERREIRA, 2000, p.173).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, situado na intersecção entre EPT e EJA, se propôs a analisar a gestão do Proeja, a partir de sua implementação no período de 2005 a 2008, nas instituições da Rede Federal que desenvolviam alguma ação pedagógica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos antes do Decreto nº 5.840/2006.

A fim de fundamentar teoricamente a análise foram construídos dois capítulos com ênfase nos marcos e movimentos que induziram as políticas públicas implementadas para a Educação Profissional e para a Educação de Jovens e Adultos.

No **capítulo I**, as políticas públicas para a Educação Profissional, implementadas no período em análise, configuraram-se, do ponto de vista histórico, como fragmentadas e descontinuadas do ponto de vista do educando brasileiro – jovem ou adulto, trabalhador ou em busca de uma profissionalização. Porém, do ponto de vista político, foram coordenadas para atendimento às demandas do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, no que refere-se a Educação de Jovens e Adultos, acrescentaram-se ausências de políticas públicas que possibilitassem o acesso a um direito social.

No início do século XX, as políticas públicas para a Educação Profissional, assim como as campanhas para a Educação de Jovens e Adultos, foram marcadas pela visão assistencialista e regeneradora, negando o direito da educação para o trabalho e para a vida a grande parte dos cidadãos brasileiros.

A Constituição Federal de 1988 assegurou, no artigo 205, que a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No caso da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o artigo 208 definiu pela Emenda Constitucional nº 59, a educação básica como obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009).

Assim, considerando o contexto da formulação e implementação de políticas públicas no campo da educação para jovens e adultos trabalhadores, de direitos proclamados, mas nem sempre efetivados, configurou-se um novo contexto de regulação da educação brasileira a partir da promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional a partir da qual foram analisadas, no **capítulo II**, a formulação e implantação de políticas, na perspectiva de sua elevação da escolaridade e formação.

No contexto das transformações da década de 1990, o Decreto nº 2.208/97 legitimou, mais uma vez, a existência de dois caminhos diferenciados a partir de funções essenciais do mundo da produção econômica, corroborando com as políticas e sua ausência para os jovens e adultos ao estabelecer como políticas públicas ações educativas que atendiam às necessidades do mercado de trabalho na mesma proporção que se distanciavam do desenvolvimento integral das potencialidades do trabalhador brasileiro.

Reportando-se às questões que nortearam sua construção, percebe-se que a concepção de Estado que fundamentou a formulação de políticas públicas para a educação profissional na década de 1990 foi marcada por um Estado regulador, ao atender aos interesses dos acordos internacionais que conduziram os rumos das políticas sociais e econômicas no período analisado, como o Proep, mas, ao mesmo tempo, ausente de outros compromissos de que foi signatário, como a Década da Educação para Todos, Declaração de Hamburgo.

A partir da publicação do Decreto nº 5.154, no ano de 2004 e da possibilidade de integração da educação profissional com a educação básica, o governo comprometeu-se, entre outras coisas, com a redução das desigualdades sociais e a incorporação da Educação Básica como direito garantido, desenvolvida em uma escola pública de qualidade, o que sinaliza uma concepção de Estado que reconhece o direito dos cidadãos e se compromete na defesa desses direitos, por meio de políticas públicas que o materializam.

Diante da possibilidade de elevar a escolaridade e capacitar-se profissionalmente a partir do Decreto nº 5.840/2006, o educando jovem e adulto insere-se na sala de aula, nos laboratórios, nas cantinas e quadras de esportes, como estudante trabalhador ou em busca de uma profissionalização e esta formação para o trabalho exige uma construção curricular

[...] inédita e necessária para a EJA. Inédita, pois o trabalho nunca esteve presente nos currículos da EJA. E ainda que sempre perseguida pelos currículos das escolas técnicas antes de sua separação pelo Decreto 2.208/1998 a aproximação entre trabalho manual e formação geral nunca foi simples. Ter diante de si uma população de jovens de adultos trabalhadores obriga a escola a repensar esta integração e a si própria. - a ocupação dos seus espaços pelos alunos: biblioteca, auditória, refeitório; seus ritos, seus modos de compreender e valorizar a leitura, a escrita e a oralidade no currículo (FRANZOI e SANTOS, 2008, p.70).

A implementação do Proeja na Rede Federal, a partir de experiências anteriores com a Educação de Jovens e Adultos não correu da mesma forma: algumas foram substituídas pelo Proeja, outra passou a coexistir e outra iniciou a experiência dentro do princípio da integração.

Porém, todas as iniciativas aqui identificadas e analisadas contribuíram de uma forma ou de outra, para a formulação e definição dos princípios e pressupostos do Proeja.

No capítulo III, foram identificadas e analisadas as estratégias adotadas na gestão do Proeja, a partir da sua implementação no ano de 2005 até 2008, organizadas nas seguintes categorias de análise: implantação dos cursos; acessibilidade e permanência; capacitação dos profissionais; integração curricular e evasão escolar.

De maneira geral, a *implantação dos cursos* Proeja ocorreu a partir dos eixos tecnológicos já existentes nas escolas analisadas, visando o aproveitamento da estrutura física e de pessoal e o mercado de trabalho desse egresso.

Diante do contexto apresentado percebe-se que a gestão do Proeja, no que se refere à implantação dos cursos, ocorreu em circunstâncias diferenciadas nas quatro escolas deste estudo, algumas optaram por cursos que já vinham sendo oferecidos nas demais modalidades. Em outra escola, o processo de implantação, mediante a obrigatoriedade, ocorreu com acordos entre grupos de professores da área técnica.

Na categoria analítica *acessibilidade e permanência* percebe-se que as formas de acesso foram variadas, como: provas diferenciadas, sorteio, palestra para explicar o curso, questionário, pergunta discursiva sobre um tema e várias *estratégias de permanência* têm sido adotadas, como a constituição de profissionais de apoio (médico, dentista, psicólogo, assistente social, pedagoga, nutricionista, orientador, coordenador pedagógico), auxílio financeiro e monitoria. Todas as escolas, de alguma forma, preocupam-se com esse aspecto da gestão, tendo em vista o número de educandos que abandonaram os cursos e outros que ficaram retidos em algum ano ou semestre letivos.

A análise empírica evidencia que as formas de acesso ainda são um desafio para as escolas. Uma indicação de necessidade, ajustada à realidade local, é de que o processo de acesso seja específico para esse público e que não seja restrito a uma única forma. Outro aspecto fundamental é que a estratégia de acesso insira os estudantes que atendam aos objetivos do Proeja que não se restringem à formação profissional, mas aliam-se à elevação da escolaridade.

Outra questão que a escola necessita estar atenta na implementação dos cursos é o acolhimento dos demais profissionais em relação aos estudantes do Proeja, uma vez que o adulto trabalhador, fora do sistema educacional, ao reingressar necessita sentir-se pertencente àquela escola. Não basta o acesso se o educando não sente-se no direito de estar ali. As condições de permanência, não são determinadas pelos critérios de acesso, mas a busca pela

melhor forma de acesso é determinante para que um dos objetivos do Proeja de elevar a escolaridade do jovens e adulto seja alcançada.

A *capacitação dos profissionais* para o Proeja demanda compromisso do educador com o seu desempenho enquanto profissional. Percebe-se pela análise que, na percepção dos gestores, a capacitação fomentada pela Setec/MEC e/ou pela própria escola ora apresenta-se como uma imposição aos docentes ora como algo não necessário, pois muitos educadores possuem uma pós-graduação *strito sensu* e acreditam que não há necessidade de outra pós-graduação *lato sensu*.

Porém, a capacitação dos educadores, nos moldes praticados, não tem se mostrado suficiente e a participação daqueles que trabalham diretamente com os educandos do Proeja sofreu alguma resistência nas estratégias fomentadas pelo Governo Federal ou pela escola, especialmente no curso de Especialização, uma vez que muitos educadores já possuem pós-graduação *lato sensu* e/ou *strito sensu* e não foram motivados a capacitar-se para o trabalho no Proeja. Outro fator a ser considerado é que, em muitos casos, a oferta dos cursos destes não está inserida no cotidiano do educador que precisa realizar sua formação continuada fora do seu horário de trabalho.

Embora pareça ser um consenso que a construção de um curso Proeja que tem como princípio a construção de um currículo integrado, observa-se que esta construção é algo que ninguém admite saber como fazer, mas também é uma constatação que um pequeno número de profissionais estão dispostos a capacitar-se diante de um contexto profissional novo.

Nas escolas pesquisadas a construção do currículo, na busca pela sua integração, ocorreu de forma diferenciada a partir do trabalho com projetos, planejada em reuniões semanais entre os professores, por eixos temáticos tendo por base o currículo do ensino médio e projetos de integração ao término de cada módulo, integração a partir do que é comum em cada disciplina.

Pensar e realizar a integração pressupõe espaços institucionalizados de planejamento do currículo no cotidiano da escola, na relação com os pares e com os educandos. Percebe-se que, dentre as escolas delimitadas por este estudo, todas apresentam as reuniões pedagógicas como estratégia de institucionalização deste espaço. Porém, a metodologia de realização destas reuniões é diferente em cada escola e, em algumas, os professores ainda não reconhecem a necessidade de uma construção coletiva para que o planejamento seja realizado por todos os envolvidos e os pares possam se fortalecer enquanto grupo de construção do currículo integrado.

A análise da *evasão escolar* requer a consideração do contexto do educando adulto trabalhador ou em busca de trabalho e do contexto da escola, nos aspectos pedagógico, institucional e estrutural.

Após a análise das escolas deste estudo, identificou-se que os principais fatores que contribuíram para a evasão foram: transferência dos educandos do setor de trabalho, o processo pedagógico com a falta de metodologia específica, a luta pela sobrevivência, o processo de seleção e o decreto do Proeja (porque o Decreto nº5840/2006 determina a escolaridade mínima e muitos candidatos que procuram o Proeja já concluíram o ensino médio), a incompatibilidade de horário do curso e do trabalho, questões familiares, desconhecimento das características do curso, processo de sorteio como acesso, elaboração inicial do currículo, dificuldade de acompanhamento dos cursos, dificuldade de conciliar o trabalho e o estudo, a questão metodológica do professor.

O desenvolvimento dos cursos Proeja envolve um contínuo processo de interação e negociação entre os segmentos da comunidade escolar e externa, envolvidos no processo e não há como fazer a gestão do Proeja, na perspectiva de democrática e participativa, sem considerar as condições materiais e estruturais da escola, as condições de trabalho dos educadores e as particularidades dos educandos.

Assim, a escola, como um espaço privilegiado de educação, é parte integrante de uma rede complexa e dinâmica de valores, vínculos, culturas. Portanto, ao se considerar a educação como uma base sobre a qual essas características se mostram plenamente em sua complexidade, há de se considerar ainda a complexidade das relações nela existentes e a necessidade da visão integral de ser humano.

Dessa forma, a valorização do humano, historicamente percebido de forma fragmentada, apresenta-se como uma necessidade relevante na educação de jovens e adultos, uma vez que, antes de qualquer coisa e, sobretudo, ela é um espaço de natureza social. “Trata-se então de construir a convergência de olhares sobre o estado da situação, para que seja ela que construa o espaço comum capaz de abrigar a multiplicidade” (RODRIGUEZ, 2009, p.329).

É necessário, ainda, que a gestão da escola assuma sua função de coordenar as ações, compartilhar as decisões e construir coletivamente a identidade da escola, pois não bastam os recursos financeiros, a infraestrutura necessária, a metodologia adequada, pois esses fatores não são capazes, por si só, de responderem aos problemas enfrentados pela escola, uma vez que não é possível considerar o ser humano somente por um aspecto: ele é mais que racional e

econômico e se constrói também, e principalmente, na relação com o outro, com o grupo. É pertinente, portanto, o equilíbrio entre as várias dimensões humanas.

Há de se considerar também que gestão da escola interage com pessoas com ideais e culturas igualmente distintas e complexas. É preciso, então, considerar a dimensão cultural dos grupos imersos no cotidiano da escola, levando em conta suas individualidades e potencialidades, como um viés presente na reflexão de sua prática para que, desta forma, haja o desenvolvimento de um trabalho que considere a função e a efetividade social da instituição escolar para a comunidade na qual está inserida.

Ao finalizar esta análise, resgata-se o princípio de gestão de Educação Profissional e Tecnológica na qual o Proeja foi construído: um modelo gestão que “privilegie os excluídos” (BRASIL, 2003, p.60).

Para que isto aconteça, apenas uma gestão democrática e participativa, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica poderá contribuir para que se possa

[...] ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica mediante a expansão de vagas nas instituições públicas, aperfeiçoando as condições de permanência nas escolas, inclusive para as minorias, assim como criando mecanismos de combate à evasão escolar; [...] promover oportunidades de estudos não só para jovens do ensino médio, mas também para os adultos que necessitam de formação; [...] democratizar a educação profissional e tecnológica para segmentos diferenciados como os sem-terra, sem-teto, detentos, indivíduos da terceira idade e outros (BRASIL, 2003, p.60).

Nesse contexto, o Proeja traz a possibilidade de se repensar e reinventar a escola pública como uma instituição de compromisso com a educação de jovens, adultos, idosos e a necessidade de uma gestão, no âmbito da escola, que assuma a reconstrução coletiva de espaços que já estavam acomodados na organização da escola, ao considerar que:

[...] o caráter aleatório do PROEJA ocorre na compreensão do aluno, da aluna do EJA como figura de desordem em relação à ordem estabelecida pela escola moderna no que diz respeito aos tempos, as aprendizagens e aos processos, conforme as elaborações de Georges Balandier, na compreensão que há sempre ordem na desordem (SANTOS, 2008, p.3).

Assim, no cotidiano escolar, para além das determinações legais, ao se valoriza a singularidade dos sujeitos que o tecem, o instituinte se torna tão importante quanto o instituído, porque é produção de sujeitos. Não é a instituição e o instituinte que se confrontam, mas sujeitos que se movimentam e se organizam, coletivamente, em torno de objetivos comuns.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRINO, Marcelo; PAULO, Vicente. **Direito Administrativo**. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2007.

ARAÚJO, Judith Maria Daniel. A direção e o sentido da educação profissionalizante industrial e o decreto 2.208/97. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica**: Memórias, contradições e desafios. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: Soares, Leôncio e Giovanetti, Maria Amélia e Gomes, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed., 1. reimp., Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

AZEVEDO, Fernando de. **Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova**. 1932. Disponível em: www.pedagogiaemfoco.pro.br. Acesso em: 09 de out. de 2007.

BARACHO, Maria das Graças *et all*. Algumas reflexões acerca do Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *In*: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**: Integrar para quê? Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____, SILVA, Amélia Cristina Reis e (Orgs.). **Formação de Educadores para o PROEJA**: Intervir para Integrar. Natal: CEFETRN, 2008.

BONFIM, João Bosco Bezerra. **Palavra de Presidente**: os discursos presidenciais de posse de Deodoro a Lula. 2004. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br>. Acesso em: 05 Jan. 2008.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214. Brasília/DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 de dez de 2009.

_____. **Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília/DF, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 de out. de 2008.

_____. **Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE. Brasília/DF, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 de mar. de 2010.

_____. **Projeto de Lei nº. 3775, de 23 de julho de 2008**. Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília/DF, 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 de mar. de 2010.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera os dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília/DF, 2008d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 de out. de 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício Circular nº 21/CGPEPT/DFPEPT/SETEC/MEC, de 17 de abril de 2008.** Estabelece os critérios para a descentralização de recursos para assistência estudantil do Proeja. Brasília/DF, 2008e. Mimeo.

_____. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.** Brasília/DF: UNESCO, 2008f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Histórico da Educação Profissional.** Centenário da Educação Profissional. Brasília/DF: 2008g. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 09 de jan. de 2008.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2008.** – Inep. Brasília/DF, 2008h.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Pnad.** 2008i. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 09 de jan. de 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica **Chamada Pública nº 001.** Brasília/DF, 2008i.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento-Base do Proeja de Nível Médio e Técnico.** Brasília/DF, 2007a. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 01 de set. de 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto de Inserção Contributiva.** Brasília/DF, 2007b. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 01 de set. de 2009.

_____. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de ensino com vistas a atuar de forma integrada e referenciada regionalmente. Brasília/DF, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 de jan. de 2009.

_____. **Educacenso.** 2007d. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 19 de set. de 2008.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Pnad.** Brasília/DF, 2007e. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 09 de jan. de 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício Circular nº 156/CGPEPT/DPAI/SETEC/MEC, de 17 de janeiro de 2007.** Assunto:

Solicitação de informação e atualização de dados relativos à oferta de cursos Proeja. Brasília/DF, 2007e. Mimeo.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica **Chamada Pública nº 002**. Brasília/DF, 2007f.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília/DF, 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 01 de set. de 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício Circular nº 61/CGSIFEP/DPAI/SETEC/MEC, de 26 de outubro de 2005**. Assunto: Repasse de recursos para a implantação do Proeja. Brasília/DF, 2005a. Mimeo.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício Circular nº 30/GAB/SETEC/MEC, de 1º de agosto de 2005**. Assunto: Decreto nº 5.478/2005. Esclarecimentos quanto à implementação do Proeja e capacitação dos profissionais. Brasília/DF, 2005. Mimeo.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília/DF, 2005c. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 01 de set. de 2008.

_____. **Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005**. Dispõe sobre 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 no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília/DF, 2005d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos>. Acesso em: 20 de out. de 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Síntese de experiências**. Brasília/DF, 2005e. Mimeo.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Oficinas Pedagógicas de Capacitação para Gestores Acadêmicos**. Brasília/DF, 2005f. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos>. Acesso em: 20 de out. de 2008.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996 – 2004**. PAIVA, Jane, MACHADO, Maria Margarida, IRELAND, Timothy (Orgs.). Brasília/DF: UNESCO – MEC, 2004a.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 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. Brasília/DF, 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 de out. de 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento à Sociedade, de 09 de fevereiro de 2004**. Brasília/DF, 2004c. Mimeo.

_____. **Proposta de Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica:** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília/DF, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília. Disponível em: Acesso em: 09 de out. de 2007.

_____. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 out. 2007.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 de out. de 2007.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 de out. de 2007.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Estado.** Brasília, Mare: Imprensa Oficial, 1995.

_____. **Lei nº 8.948, de 08 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>. Acesso em: 09 de jun. de 2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 de out. de 2007.

_____. **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>. Acesso em: 09 de jun. de 2008.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes de Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 09 de jan. de 2008.

_____. **Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.** Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 de out. de 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. XXVIII Conferência Internacional de Instrução Pública. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP.* Vol. XLIV. Out-dez de 1965. n. 100. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 09 de jun. de 2008.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 09 de jan. de 2008.

_____. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 de jun. de 2008.

_____. **Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 de jun. de 2008.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 de jun. de 2008.

_____. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 09 de jan. de 2008.

_____. **Decreto nº 7.566, de 17 de setembro de 1909.** Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://www.cefetmt.br>. Acesso em: 09 de out. de 2007.

BOTELHO, Sandra Mara de Paula Dias, MOURÃO, Arminda Raquel Botelho. **Escola Técnica Federal de Roraima: o imbróglio entre a criação ou federalização.** Revista Panorama Histórico. Boa Vista/RR: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, 2009.

BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R.T. (Orgs.). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos em educação básica.** 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARVALHO, Olgamir Francisco. **Uma política da educação profissional para o Brasil, no final do século XX: a perspectiva dos trabalhadores.** Brasília/DF: Linhas Críticas, v.6, n.11, jul./dez, 2000.

_____. **Preparar para o trabalho e para o tempo livre: tensões e desafios da educação profissional no Brasil no final do século XX, na perspectiva dos trabalhadores.** Tese de Doutorado: Unicamp/SP, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

CINTRA, Maria Cristina. **O processo de aprendizado do ofício de alfaiate em Florianópolis (1913-1968).** Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Dissertação de Mestrado.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. **Programa de Governo 2002**: uma escola do tamanho do Brasil, 2002. Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos>. Acesso em 15 de nov. de 2008.

CUNHA, Luis Antonio. **O ensino de ofícios e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2 ed. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

_____. **Ensino médio e ensino técnico na América latina**: Brasil, Argentina e Chile. Cadernos de pesquisa, n.º. 111, p. 47-70, dez., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 29 de fev. de 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação pública**. 2005. Disponível em www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso em: 09 de out. de 2007.

_____. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**. Anpae. São Bernardo do Campo/SP. v.18, n.2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

_____. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 2000.

DAL ROSSO, Sadi. **Projetos de pesquisa em sociologia**. Universidade de Brasília/UnB. Brasília, 2006. Mimeo.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. *In*: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92. Especial - Out. 2005. Disponível em www.scielo.br. Acesso em: 25 de jul. de 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org). **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000.

DOROW, Clóris; ESLABAO Leomar da Costa; Roselaine Machado, ALBERNAZ. O Proeja: a construção de uma formação continuada. *In*: SANTOS, Simone Valdete dos et al (Orgs.). **Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA**: produções da Especialização PROEJA/RS. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2007.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. *In*: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em 10 de out. de 2007.

_____. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n.72, p.167-177, fev./jun. 2000.

FERREIRA, Nilda Teles. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FONSECA, Dirce Mendes da. Gestão e Educação. *In: _____*. (Org.). **Administração Educacional: um compromisso democrático**. Campinas: Papirus, 1994. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

FRANCO, Luiz A. de Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez, 1987.

FRANZOI, Naira Lisboa, SANTOS, Simone Valdete dos. Mundo do Trabalho, leitura, escrita e oralidade: perspectivas da Educação de Jovens e Adultos no Ensino médio *In: PEREIRA, Nilton Mullet et all (Orgs)*. **Ler e escrever: compromisso no Ensino médio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIUE/UFRGS, 2008.

FREITAS, Marcos César de, BICAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola Pública na atualidade: lições da história. *In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.)*. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. Coleção Memória da Educação.

_____. CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In: _____*. CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2. ed. rev. São Paulo/SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

_____. Educação de jovens e Adultos: correntes e tendências. *In: Gadotti, Moacir e Romão, José Eustáquio*. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2. ed. rev. São Paulo, SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. Cem anos de ensino profissional técnico em Campos dos Goytacazes: a escola de aprendizes artífices. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.)*. **Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORA, Dinair L. da. Gestão Democrática na Política Neoliberal de Educação no Brasil: Primeiros Retratos, Muitas Pistas. *In: Fórum Crítico da Educação*. Rio de Janeiro: Revista do ISEP. Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas. Instituto Superior de Estudos Pedagógicos, v.1, n.2, abr. 2003.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Caderno Cedes, ano XXI, nº 55, nov. 2001.

HORIGUTI, Ângela Curcio *et all*. A relação entre a educação e o mundo do trabalho no contexto do Proeja. *In: ZORZI, Fernanda, PEREIRA, Vilmar Alves (Orgs.). Diálogos PROEJA: pluralidade, diferenças e vivências no sul do país*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Bento Gonçalves: Editora Evangraf, 2009.

JOSÉ, Roberto. A educação profissional técnica de nível médio no Cefet Campos. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios*. Campos dos Goytacazes/RJ: Essência Editora, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2.ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. Coleção Questões da nossa época; v.63.

_____. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. *In: FERRETI, Celso J. et al (Orgs.). Trabalho, Formação e Currículo: Para onde vai a Escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

LODI, Lúcia Helena. Ensino médio Integrado: uma alternativa de educação inclusiva. *In: Ensino médio Integrado à Educação Profissional: Integrar para quê?* Brasil: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A escola pública no Brasil: historia e historiografia**. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. – Coleção Memória da Educação.

LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP*. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Vol. XLIV. Out- dez de 1965. nº 100. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 09 de jun. de 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo/SP: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília R. de Souza. Proeja: Formação Técnica integrada ao Ensino médio. *In: Programa Salto para o futuro. Boletim 07*, 2006. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 09 de out. de 2008.

_____. **Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

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. Coleção polêmicas do nosso tempo.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**. n. 36. Campinas/SP, 1995.

MEIRELES, Ceres Mari da Silva Meireles. **Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história**. Pelotas/RS: Editora da UPPEL, 2007.

MENEGOTTO, Daniela Brun, AYUB, Daniel Martins, PEROZZO, Jaqueline Pastorello. Práxis e vozes: compartilhando as experiências nos processos de ensino e de aprendizagem do Proeja *In*: ZORZI, Fernanda, PEREIRA, Vilmar Alves (Orgs.). **Diálogos PROEJA: pluralidade, diferenças e vivências no sul do país**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Bento Gonçalves. Editora Evangraf: 2009.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. *In*: Moll, Jaqueline (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2004.

MOREIRA, João Roberto. Censo Escolar de 1964 e a perspectiva de erradicação do analfabetismo no Brasil. *In*: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Vol. XLIV. Out-dez de 1965. n° 100. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 09 de jun. de 2008.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br>. Acesso em: 09 de out. de 2008.

_____. EJA: Formação Técnica integrada ao Ensino médio. *In*: **Programa Salto para o futuro. Boletim 07**, 2006. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 09 de out. de 2008.

NOGUEIRA FILHO, Raul de Souza (Org.). **I Colóquio sobre a docência profissional e PROEJA do CEFETAM**. Manaus/AM: CEFET/AM, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007a.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências Multilaterais e a Educação Profissional Brasileira**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2006.

OLIVEIRA, Dalila A. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. *In*: **Linhas Críticas**. Brasília/DF, v.11, n.20, jan./jun.2005.

PACHECO, Eliezer. **Nova Perspectiva para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília/DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 09 out. 2007.

PAIVA, Jane. Histórico de EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. *In: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio*. Boletim n.16. Secretaria de Educação a Distância/MEC. **Programa Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro, setembro de 2006a. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 09 de out. de 2008.

_____. Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito para todos os brasileiros. *In: Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes*. **Programa Salto para o futuro**. Brasília/DF. 2006a. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 09 de out. de 2008.

_____. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *In: Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 33 set./dez. 2006b.

_____. Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenários de mudanças. *In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009.

_____. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cenários da educação de jovens e adultos: desafios teóricos, indicativos políticos. *In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009.

PARO Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PEIXOTO, Edson Maciel. **Políticas de educação profissional e tecnológica: a influência dos princípios da gestão democrática nas deliberações do CEFET-MG**. Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2009. Dissertação de Mestrado.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIRES, Raissa Pimenta; CORRÊA, Maria Laetitia e PIRES, Silvia Menezes. Trabalho, Formação Profissional e Políticas Públicas: possibilidades de novas Articulações. *In: Trabalho & educação*. Revista do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – NETE. FAE/UFMG. Belo Horizonte, 10 jan./jun. 2002.

RIO DE JANEIRO (BRASIL). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Artífices. **Memórias do Ensino Técnico: um documentário sobre os 100 anos do IF Fluminense**. Campos dos Goytacazes/RJ, 2009a. Vídeo. RIO DE JANEIRO.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. **Dialogando o Proeja: desafios e possibilidades**. Campos dos Goytacazes/RJ, 2009b. Transcrição de palestra.

_____. Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2008**. Campos dos Goytacazes/RJ, 2008. Disponível em: <http://www.iff.edu.br>. Acesso em: 09 jan. 2009.

_____. Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos. **Relatório de Gestão**, Campos dos Goytacazes, 2008. Disponível em: <http://www.iff.edu.br>. Acesso em: 09 jan. 2009.

_____. Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos. **Relatório de Gestão**. Campos dos Goytacazes/RJ, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 09 jan. 2009.

_____. Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos. **Projeto de Desenvolvimento Institucional 2004**. Campos dos Goytacazes/RJ, 2004. Disponível em: <http://www.iff.edu.br>. Acesso em: 09 jan. 2009.

_____. Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos. **Processo E 03/05063/2001**. Campos dos Goytacazes/RJ, 2001. Mimeo.

_____. **Decreto Estadual nº 10.335, 1987**. Cria o Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos – Naces. Mimeo.

RIO GRANDE DO SUL (BRASIL). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Projeto de Desenvolvimento Institucional 2009**. Pelotas/RS, 2009. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br>. Acesso em: 09 jan. 2009.

_____. Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul. **Projeto Político Pedagógico**. Pelotas/RS, 2008a. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br>. Acesso em: 09 jan. 2009.

_____. Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul. **Relatório de Gestão de 2008**. Pelotas/RS, 2008b. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br>. Acesso em: 09 jan. 2009.

_____. Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul. **Relatório de Verificação do Plano de Ação**. Pelotas/RS, 2008c. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br>. Acesso em: 09 jan. 2009.

RODRIGUEZ, Lidia Mercedes. Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA. *In: Revista Brasileira de Educação*. Tradução Beatriz Cannabrava Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. *In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 2. ed. Ver. São Paulo/SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Editoras Vozes, 2003.

RORAIMA (BRASIL). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. **Diálogos Proeja: desafios e possibilidades**. Boa Vista/RR, 2009. Transcrição de palestra.

_____. Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima. **Proposta de Ifetização do Cefet Roraima**, Boa Vista/RR, 2008. Disponível em: [http:// www.cefetrr.edu.br](http://www.cefetrr.edu.br). Acesso em: 09 jan. 2009.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos. 1998. *In*: RUA, Maria das Graças, CARVALHO, Maria Izabel Valladão (Orgs.). **O estudo da política: tópicos selecionados: Paralelo 15**, 1998.

_____. **Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos**. Universidade de Brasília. 1997. Mimeo.

SANTA CATARINA (BRASIL). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. **Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Florianópolis, 2009a. Disponível em: [http:// www.ifsc.edu.br](http://www.ifsc.edu.br). Acesso em: 09 jan. 2009.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. **Projeto Político Institucional 2009**. Florianópolis/SC, 2009b. Disponível em: [http:// www.ifsc.edu.br](http://www.ifsc.edu.br). Acesso em: 09 jan. 2009.

_____. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. **Relatório de Gestão**, Florianópolis/SC, 2008. Disponível em: [http:// www.ifsc.edu.br](http://www.ifsc.edu.br). Acesso em: 09 jan. 2009.

_____. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. **Relatório de Gestão**, Florianópolis/SC, 2007. Disponível em: [http:// www.ifsc.edu.br](http://www.ifsc.edu.br). Acesso em: 09 jan. 2009.

_____. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. **Relatório de Gestão**, Florianópolis/SC, 2006. Disponível em: [http:// www.ifsc.edu.br](http://www.ifsc.edu.br). Acesso em: 09 jan. 2009.

_____. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. **Relatório de Gestão**, Florianópolis/SC, 2005. Disponível em: [http:// www.ifsc.edu.br](http://www.ifsc.edu.br). Acesso em: 09 jan. 2009.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cintya Greive (Orgs.). **500 de educação no Brasil**. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Simone Valdete dos. Proeja: do inédito ao aleatório. *In*: ZORZI, Fernanda, PEREIRA, Vilmar Alves (Orgs.). **Diálogos PROEJA: pluralidade, diferenças e vivências no sul do país**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Bento Gonçalves: Editora Evangraf, 2009.

_____. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a Educação Profissional: o PROEJA. *In*: **31ª reunião anual da ANPED**. Caxambu/MG, 2008.

_____. et al (Orgs.). **Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA: produções da Especialização PROEJA/RS**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2007.

SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues et al (Orgs.). **Curso de Especialização PROEJA no CEFETPA em debate: experiências, estudos e propostas**. Belém: CEFET PA, 2008.

SAVIANI, Demerval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *In: Eccos: Revista Científica* – Vol. 10, nº especial. Universidade Nove de Julho – Uninove, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. Coleção memória da educação.

_____. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. *In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. – Coleção Memória da Educação.

SILVA, Caetana Juracy Resende; LEMES, Julieta, SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. Entre o discurso governamental e o cotidiano escolar, uma composição polifônica: as vozes dos atores na proposta de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. *In: ZORZI, Fernanda, PEREIRA, Vilmar Alves (Orgs.).*

Diálogos PROEJA: pluralidade, diferenças e vivências no sul do país. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Bento Gonçalves: Editora Evangraf, 2009.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do banco mundial**. São Paulo: Fapesp, 2002.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. *In: _____*. GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1.ed., 1.reimp., Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2005.

_____. GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1.ed., 1.reimp., Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2005.

SOUZA, Leila D'arc de. **A reforma do Estado e a cultura da gestão empresarial na escola pública**. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2007. Dissertação de Mestrado.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. – São Paulo/SP: Atlas, 2006.

VENTURI, Toni. **Documentário Paulo Freire Contemporâneo**. 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em 20 de dez. 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

ANEXO I



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Roteiro de entrevista semi-estruturada com gestores

Título da pesquisa: A integração da Educação Profissional à Educação Básica para jovens e adultos - Proeja: uma análise da sua gestão na Rede Federal

Nome do gestor:

Tempo de atuação na instituição: _____ anos

Função no período 2004-2008:

Função atual:

Formação profissional:

Objetivos

- de identificar e analisar as estratégias adotadas, pelas instituições pesquisadas, na gestão do Proeja a partir da sua implementação no ano de 2005 a 2008.

Categorias Analíticas	Questões
1- Implantação	a) Como foi planejada a oferta dos cursos Proeja? b) Os cursos Proeja também são ofertados em outras modalidades na escola?
2 – Acessibilidade e permanência	a) Quais são os critérios e as estratégias de acesso aos cursos Proeja? (sorteio, prova, entrevista etc). b) Como está situação da escola em termos de infra-estrutura para os cursos? (laboratórios, bibliotecas, salas de aula). (b1) A descentralização orçamentária do MEC contribuiu para a adequação da escola? c) Quais ações são desenvolvidas pela escola para contribuir para a permanência dos estudantes?
3 – Capacitação dos profissionais	a) Como você analisa o quadro de professores e demais profissionais para trabalhar com o Proeja? b) De que forma a escola capacita seus profissionais para trabalhar no Proeja? (b1) Como as capacitações fomentadas pela Setec/MEC são recebidas pelos profissionais da escola?
4 - Integração curricular	a) De que forma se dá a construção da matriz curricular dos cursos Proeja? Há integração? A1) Quais espaços são utilizados pelos educadores para planejar a integração?
5 - Evasão escolar	a) Em relação à evasão dos cursos, como a escola avalia o índice de evasão? Quais ações foram realizadas pela escola para a superação disto? A1) A evasão é uma questão do curso Proeja ou acontece em outros cursos com público adulto?

ANEXO II

Principais ações da Educação de Jovens e Adultos – Período de 1940 a 2000

Ano	Denominação	Características
1947	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)	As ações se restringiram à alfabetização, mas sua proposta visava a uma ação educativa ampla (leitura, escrita, operações elementares do cálculo, as noções básicas de cidadania, higiene e saúde, geografia e história pátria, puericultura e economia doméstica para as mulheres (PAIVA, OLIVEIRA, 2009).
1961	Movimento de Educação de Base - MEB. (Decreto nº 50.370 de 21/3)	Movimento de responsabilidade da Igreja Católica Conferência dos Bispos do Brasil, com patrocínio do Governo Federal, mas concepção e execução confiada a leigos (SAVIANI, 2007).
1964	Programa Nacional de Alfabetização (Decreto nº 53.465, de 22/1).	Indicou e convocou a utilização dos serviços de agremiações estudantis e profissionais, entidades religiosas, entre outros, e definiu e legitimou a opção pelo Sistema Paulo Freire (FREITAS e BICCAS, 2009).
1964	Extingue o Programa Nacional de Alfabetização (Decreto nº 53.886)	O golpe militar de 1964 interrompeu os preparativos para seu início, coordenado por Paulo Freire (FREITAS e BICCAS, 2009).
1964	Cruzada ABC	O Governo militar insistia em campanhas como a Ação Básica Cristã, com o objetivo de capacitar o analfabeto marginalizado, formando-o para uma consciência democrática cristã (FREITAS e BICCAS, 2009).
1967	Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL (Lei nº 5.370, de 15/12)	O Mobreal foi criado inicialmente com a missão de coordenar as atividades de alfabetização de adultos em curso [...] Esta primeira fase do Mobreal durou até 1970 quando foi reformado (PAIVA, 2009) e foi concebido como um sistema que visava basicamente o controle da população, sobretudo a rural (GADOTTI, 2000).
1985	Fundação EDUCAR (Decreto nº 91.980, de 25/11).	A Fundação não executava diretamente os programas, mas atuava via apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas (BRASIL, 2000) e tinha como objetivo promover a execução de programas de alfabetização e de educação básicas não-formais (FREITAS e BICCAS, 2009).
1990	Plano Nacional de alfabetização e Cidadania (PNAC).	Este plano foi apresentado com grande pompa publicitária em 1990 e extinto no ano seguinte, sem qualquer explicação para a sociedade civil que o havia apoiado (GADOTTI, 2000).
1991	Movimentos de Alfabetização (MOVAS).	A partir da extinção da Fundação Educar a alfabetização de jovens e adultos foi descentralizada para os estados e municípios ou delegadas às organizações sociais.
1998	Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL).	A AlfaSol atua desde 1997 nos municípios brasileiros com os maiores índices de analfabetismo, indicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos (ou bolsões de pobreza com o objetivo de reduzir os altos índices de analfabetismo que ainda vigoram no Brasil. O trabalho da AlfaSol é mantido por meio da parceria entre a iniciativa

		privada, Instituições de Ensino Superior (IES), governos municipais, estaduais e federal e com a sociedade (www.alfasol.org.br).
1998	Recomeço – Supletivo de Qualidade	Programa Recomeço, destinado aos municípios com baixo índice de desenvolvimento humano, por meio do qual o Governo Federal prestou assistência financeira para a contratação e formação de professores e provisão de materiais didáticos para os cursos (BRASIL, 2008).
2003	Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos - Fazendo Escola	Foi uma reformulação do Programa Recomeço
2003	Programa Brasil Alfabetizado (PBA)	O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste (BRASIL, 2009)

Fonte: construído pela autora a partir das referências citadas.

ANEXO III

Programas para jovens e adultos envolvendo qualificação profissional e elevação da escolaridade na Educação Básica. Período de 2005 a 2008.

Nome do programa	Objetivo	Público	Órgão responsável	Vigência/Situação	Auxílio
Programa Integrado de Juventude (Projovem)	Visa ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional. Criado a partir da integração de seis programas já existentes (Agente Jovem, Saberes da Terra, Projovem, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica)	15 e 29 anos	Secretaria Nacional de Juventude Projovem Adolescente (MDS) Projovem Urbano (SE) Projovem Campo (Secad) e Projovem Trabalhador (Mte)	A partir de 2005 Em vigência	Bolsa de R\$ 150,00 mensais
Saberes da Terra (integrou-se Projovem)	Capacitação profissional e escolarização a jovens agricultores que não concluíram o ensino fundamental	Jovens de 18 a 29 anos	Ministério da Educação - Secad	2005 a 2007	Bolsa mensal de R\$ 100,00
Escola de Fábrica	Formação profissional inicial e continuada a jovens de baixa renda	Jovens de 16 a 24 anos	Ministério da Educação - Setec	2005 a 2008 (incorporou-se ao Projovem Urbano)	Bolsa mensal de R\$ 150,00
Proeja Técnico Proeja FIC	Elevação de escolaridade em nível fundamental integrado à qualificação profissional e elevação da escolaridade em nível médio e formação profissional de nível médio.	A partir da idade para o ensino da EJA	Ministério da Educação - Setec	A partir de 2005. Em vigência.	Auxílio ao estudante carente da EPT no valor mensal de R\$100,00

Fonte: construído pela autora a partir de informações dos endereços eletrônicos: <http://www.presidencia.gov.br> e <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 23 de jan de 2009.